

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE TECNOLOGIA
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO
SOCIAL
MESTRADO PROFISSIONAL TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

FÁTIMA REGINA SOUZA DA SILVA BEZERRA

PERCURSOS DE FORMAÇÃO E PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS SUJEITOS DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA VINCULADA AOS ASPECTOS CRÍTICOS DE LEITURA
DA REALIDADE NA ARTE-EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rio de Janeiro
2018

FÁTIMA REGINA SOUZA DA SILVA BEZERRA

PERCURSOS DE FORMAÇÃO E PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS SUJEITOS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA VINCULADA AOS ASPECTOS CRÍTICOS DE LEITURA DA
REALIDADE NA ARTE-EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação do Mestrado Profissional em
Tecnologia para o Desenvolvimento Social da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito para a obtenção do grau de Mestre.
Área de concentração: Trabalho e Formação
Politécnica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Priscila Matsunaga
Orientador: Prof. Dr. Antônio Cláudio Gómez de Sousa

Rio de Janeiro
2018

700.7
B574p

Bezerra, Fátima Regina Souza da Silva

Percursos de formação e percepção estética dos sujeitos da prática pedagógica vinculada aos aspectos críticos de leitura da realidade na arte-educação de jovens e adultos/Fátima Regina Souza da Silva Bezerra - 2018.

93f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Tecnologia - Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Rio de Janeiro, 2018.

Orientadores: Priscila Matsunaga e Antônio Cláudio Gómez de Sousa.

1. Arte-Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Fotografia. 4. Percepção Estética. 5. Leitura da Realidade.

I. Matsunaga, Priscila (Orient.). II. Sousa, Antônio Cláudio Gómez de (Orient.). III. Universidade Federal do Rio de Janeiro. III. Centro de Tecnologia. III. Título.

FÁTIMA REGINA SOUZA DA SILVA BEZERRA

PERCURSOS DE FORMAÇÃO E PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS SUJEITOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA VINCULADA AOS ASPECTOS CRÍTICOS DE LEITURA DA REALIDADE NA ARTE-EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.
Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica.

Aprovado em 9 de novembro de 2018

Prof. Dr. Antônio Cláudio Gómez de Sousa
NIDES/LIpE/UFRJ (Orientador – Presidente da banca)

Prof.^a Dr.^a. Priscila Matsunaga - NIDES/FL/UFRJ (Orientadora)

Prof. Dr. Protásio Dutra Martins Filho - NIDES/POLI/UFRJ

Prof.^a Dr.^a Maira M. Fróes - HCTE/UFRJ

Prof.^a Dr.^a Danielle dos Santos Corpas - FL/UFRJ

Dedico este trabalho aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, que acreditam na educação escolar como um movimento que concretiza os sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por fortalecer a minha caminhada.

À minha orientadora, Priscila Matsunaga, pelas orientações e pela sensibilidade em me conduzir na travessia deste estudo. Obrigada por sua dedicação e serenidade.

A meu orientador, Antônio Cláudio, pelo auxílio quando ingressei na universidade, e pelas orientações, visando extrair o melhor de mim. Obrigada, mestre.

À instituição de ensino Centro Integrado de Educação Pública 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, aos meus alunos e colegas professores que me inspiraram na construção desta pesquisa.

A meu marido, Wagner, pela cumplicidade e pelo entusiasmo que me contagiou nos momentos de desânimo. Obrigada, meu querido.

À minha mãe pelas palavras de sabedoria nos momentos de dúvidas e incertezas. Amo você.

À minha sobrinha Graziely, aluna de Serviço Social desta Universidade, tão jovem e já dedicada a trabalhar de forma engajada pela transformação social em favor das pessoas que mais precisam. Obrigada por seu exemplo. Ela fortaleceu meus ideais de professora. Titia te ama.

À Ana Cristina, companheira de magistério, por me motivar a ingressar no mestrado.

À Joyce e Déborah, companheiras queridas de mestrado, pelos momentos de encorajamento e de fé na vida.

À Mariane, companheira de magistério, obrigada por partilharmos experiências da EJA.

À amiga Rosana, por toda força e apoio, você é presente de Deus em minha vida.

Aos professores, Protásio Dutra, Maira Fróes e Danielle Corpas que aceitaram o convite para fazer parte da banca de avaliação. A vocês o meu respeito e carinho. Muito obrigada.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela contribuição na minha formação docente que objetiva um retorno social à educação pública na qual exerço o magistério.

“Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir, sentir para melhor saber” (Cézanne).

RESUMO

BEZERRA, Fátima Regina Souza da Silva. **Percursos de formação e percepção estética dos sujeitos da prática pedagógica vinculada aos aspectos críticos de leitura da realidade na arte-educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Constituída em torno da Educação de Jovens e Adultos e da fotografia, esta pesquisa consiste em uma reflexão sobre o poder da imagem e da percepção estética como canais de conhecimento, favorecendo formas singulares de vinculação aos aspectos críticos de leitura da realidade. Ela propõe-se a investigar a estética fotográfica dos educandos enquanto possibilidade de percepção crítica da realidade pelo ensino da Arte. A utilização da imagem fotográfica obtida a partir dos *smartphones* dos estudantes justifica-se pela inserção da arte contemporânea no planejamento de ensino, um conteúdo importante, porém ausente das salas de aula. As ações pedagógicas foram estruturadas com base em um projeto educativo que se iniciou a partir de uma roda de conversa em sala de aula com os sujeitos da prática pedagógica. Tal conversa visava averiguar os conhecimentos prévios e o interesse pela arte dos alunos inscritos em duas turmas de Ensino Médio, da modalidade Educação de Jovens e Adultos, em um Centro Integrado de Educação Pública, na cidade do Rio de Janeiro, no qual a autora atuou conjuntamente como pesquisadora e professora. A proposta deste trabalho ampliou a percepção estética dos educandos por meio da leitura de imagem, de modo a vinculá-la aos aspectos críticos de leitura da realidade como canal de conhecimento, conforme o objetivo da pesquisa. O percurso de formação demandou refletir sobre teorias educacionais progressistas articuladas às produções fotográficas dos educandos, possibilitando o surgimento de novos métodos didáticos que questionam os tradicionais, de forma a contribuir para a ação-reflexão-ação dos sujeitos da prática pedagógica: docente e discente. Walter Benjamin embasa o pensamento fotográfico; Ana Mae Barbosa, a Arte-Educação; Dermerval Saviani, a concepção progressista de educação e Vigotski, a educação estética.

Palavras-chave: Arte-Educação. Educação de Jovens e Adultos. Fotografia. Percepção Estética. Leitura da Realidade.

ABSTRACT

BEZERRA, Fátima Regina Souza da Silva. **Formation pathways and aesthetic perception of subjects in the pedagogical practice connected to critical aspects of reality reading in the art education of youth and adults.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Master's in Technology for Social Development) - Technology Center, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Developed around Youth and Adult Education and Photography, the present research consists in a reflection concerning the power of image and aesthetic perception as knowledge tools, favoring singular forms of attachment to critical aspects of reality reading. It aims at delving into the photographic aesthetics of students as critical perception of reality through Arts study. The usage of photographic image obtained by students' smartphones is justified by the insertion of contemporary art in the pedagogical planning, an important subject which is not present in classroom though. The pedagogical actions were structured on an educational project which arose from a conversation in class with the subjects of the pedagogical practice. Such talk had as objective gauging previous knowledge and interest in art in students enrolled in two High School classes, in the Youth and Adult Education modality in a Public Education Integrated Center, in the city of Rio de Janeiro, where the author worked both as a researcher and teacher. The aim of the present work heightened the aesthetic perception of students through image interpretation, as a means of linking it to critical aspects of reality reading as knowledge tool, in accordance with the research objective. The formation path demanded reflection on progressive educational theories connected to students' photographic production, enabling the rising of new didactical methods questioning traditional ones, in order to contribute to the action-reflection-action of the pedagogical practice subjects: faculty and learners. Walter Benjamin is the basis to photographic thought; Ana Mae Barbosa, to Art Education; Demerval Saviani, to a progressive conception of education; and Vigotski, to aesthetic education.

Key Words: Art Education; Youths and Adults' Education; Photography; Aesthetic Perception; Reality Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciep 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho	19
Figura 2 – Pintura Mercado de Escravos, de Debret	27
Figura 3 – Litografia Desembarque de Escravos no Rio de Janeiro, de Rugendas	27
Figura 4 – Visita de alunos ao museu	44
Figura 5 – Visita de alunos ao museu	44
Figura 6 – Visita de alunos ao museu	45
Figura 7 – Visita de alunos ao museu	46
Figura 8 – Visita de alunos ao museu	46
Figura 9 – Aluno Aldair, no Museu do Amanhã	47
Figura 10 – <i>Negros de Carro</i> , Jean Baptiste Debret	50
Figura 11 – <i>Acidente de Trabalho</i> , Eugênio Sigaud	51
Figura 12 – Aula de Arte no laboratório de informática	56
Figura 13 – Aula de Arte no laboratório de informática	56
Figura 14 – Aluno utilizando o <i>smartphone</i> para leitura e manipulação de imagem	57
Figura 15 – Aluno utilizando o <i>smartphone</i> para leitura e manipulação de imagem	61
Figura 16 – Aluno utilizando o <i>smartphone</i> para leitura e manipulação de imagem	61
Figura 17 – Aluno realizando leitura de imagem	61
Figura 18 – Aluno escrevendo sobre a leitura de imagem	62
Figura 19 – Fotografia com intérprete de libras	62
Figura 20 – Fotografia com pedreiro	63
Figura 21 – Fotografia com eletricitista	63
Figura 22 – Fotografia com eletricitista	64
Figura 23 – Fotografia com pedreiro	65
Figura 24 – Fotografia com pedreiro	65
Figura 25 – Aluno com a reprodução da obra <i>Café</i> , do pintor Cândido Portinari	66
Figura 26 – Fotografia com frentista	67
Figura 27 – Fotografia com floricultor	68
Figura 28 – Fotografia com jardineiro	68
Figura 29 – Fotografia com gari	69
Figura 30 – Fotografia com servidores públicos	69
Figura 31 – Fotografia com auxiliar de serviços gerais	70
Figura 32 – Fotografia com atividade de lazer	70

Figura 33 – Fotografia com mulher em atividade de limpeza.....	71
Figura 34 – Fotografia com marceneiro	72
Figura 35 – Fotografia com vendedor de tecido.....	72
Figura 36 – Fotografia com gari.....	73
Figura 37 – Fotografia com pedreiro.....	73
Figura 38 – Fotografia com tatuador	74
Figura 39 – Fotografia com motorista (anexo)	89
Figura 40 – Fotografia com confeitiro (anexo)	89
Figura 41 – Fotografia com lutador de luta livre (anexo)	89
Figura 42 – Fotografia com bombeiro (anexo)	89
Figura 43 – Autorretrato-selfie.....	91
Figura 44 – Autorretrato-selfie.....	92
Figura 45 – Autorretrato-selfie.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da EJA, segundo a etnia: cor/raça.....	21
Tabela 2 – Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da EJA, segundo o estado civil.....	21
Tabela 3 – Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da EJA, segundo a cultura e o lazer.....	21
Tabela 4 – Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da EJA, segundo a ocupação no trabalho	22
Tabela 5 – Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da EJA, segundo a idade.....	22
Tabela 6 – Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da EJA, segundo a UF	22
Tabela 7 – Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da EJA, segundo o gênero	22
Tabela 8 – Índice de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades	30
Tabela 9 – Proporção de alfabetizados e de analfabetos da população brasileira acima de quinze anos ou mais	30
Tabela 10 – Plano de ação didático da disciplina de Arte – 1º semestre de 2017	48
Tabela 11 – Plano de ação didático da disciplina de Arte – 2º semestre de 2017/18.....	49
Tabela 12 – Processos de leitura de imagem segundo Edmund Feldman	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Alagoas

BA – Bahia

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

BH – Belo Horizonte

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CECIERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CPC – Centro Popular de Cultura

DBAE – Disciplined-Based-Art Education

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LipE – Laboratório de Informática para a Educação

MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife

MEB – Movimento de Educação Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL – O Movimento Brasileiro de Alfabetização

PB – Paraíba

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

RJ – Rio de Janeiro

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Cultura

SP – São Paulo

UF – Unidade Federativa

UNE – União Nacional de Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Primeiros Passos	15
1.2. O Campo de Estudo	18
1.3. Grupo Pesquisado	21
2. EDUCAÇÃO	24
2.1. Alguns Marcos Históricos da Educação Formal de Jovens e Adultos no Brasil.....	25
2.2. Tendências Pedagógicas e o Ensino de Arte	36
3. OS SUJEITOS DA MODALIDADE DA EJA E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTE	43
3.1. O Primeiro Momento.....	50
3.2. O Segundo Momento.....	53
3.2.1. Produção de Imagens.....	54
3.2.2. Leitura de Imagens	57
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
5. REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	85
Apêndice 1: Questionário da Pesquisa de Campo	85
Apêndice 2: Leitura comparativa entre duas imagens.....	86
Apêndice 3: Autorização e consentimento	87
ANEXOS	88
Anexo 1: Fotografias manipuladas	88
Anexo 2: Desenhos e depoimentos de alunos	89

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática aqui desenvolvida surgiu após 22 anos de atividade laboral na área de Educação Artística com foco em História da Arte. Minha compreensão da formação docente foi a de que ela se calca no paradigma da transmissão, respondendo a uma estrutura disciplinar que, ao final, acabava por comprometer minha prática como professora. O educador Paulo Freire afirma que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p. 18), o que me fez refletir que as aulas poderiam estar na contramão de um mundo marcado por significativas mudanças.

A decisão de voltar a estudar e pleitear uma vaga no Programa de Pós-Graduação foi motivada, consequentemente, pela necessidade de pensar sobre a minha própria prática, que já se mostrava inadequada perante os desafios da sociedade. Contribuiu também para esta iniciativa o público para o qual leciono, há 16 anos na mesma instituição, e que constitui um constante desafio em minha formação profissional.

O processo pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica a reflexão sobre a prática, resgatando as histórias de vida dos alunos que, em sua maioria, trabalham como empregadas domésticas, pintores, pedreiros, seguranças, do lar, motoristas, mecânicos, caixa de mercado etc. Trata-se de jovens, adultos e idosos que, em algum momento de suas vidas, foram privados do acesso à escola. A história formal da Educação de Jovens e Adultos é decorrente de um projeto de educação injusto e excludente, que não procura conhecer estes sujeitos, nem tampouco valorizar seus conhecimentos informais (FÁVERO, 2004; THIOLLENT, 2008). O dia a dia do trabalho com este universo conduziu a um olhar amoroso para suas necessidades educativas, que devem prevalecer ao imperativo de conformar a escola às necessidades do mercado (CAPUCHO, 2012).

O presente estudo revelou-se uma oportunidade para a construção de um portfólio didático complementar à atividade “O poder da imagem” do livro didático de Arte na Educação de Jovens e Adultos, considerando a realidade dos educandos, a partir de suas poéticas fotográficas, tal como proposto pelo grande educador brasileiro Paulo Freire. Nesta pesquisa, procurei estimular o desenvolvimento de uma percepção crítica do mundo, quando em contato com as mensagens veiculadas pela sociedade. Esta temática não surgiu por acaso, mas de uma aula sobre leitura comparativa de duas imagens de época distintas, que ilustravam pessoas anônimas em seu contexto produtivo. A proposta inicial da atividade do livro didático da EJA foi acrescida de outros conteúdos em função dos desdobramentos dos mesmos e do interesse dos alunos. As aulas foram desenvolvidas conforme a ação didática da Abordagem Triangular,

sistematizada pela Arte-Educadora Ana Mae Barbosa, relacionando seus três eixos conceituais. O primeiro deles, a Contextualização, diz respeito ao domínio da História da arte e a outros contextos da arte pertinentes à proposta de ensino; o segundo deles, o Fazer Artístico, concerne à realização da prática artística, ao ato de criação, de configuração de uma poética pessoal; por último, o da Leitura de Imagem relaciona-se à leitura da obra, à sua apreciação estética e crítica (BARBOSA, 1994; RIZZI, 2002).

O interesse dos alunos pelas imagens foi destacado e, das *selfies* tão recorrentes nos dias atuais para as fotografias no contexto do trabalho, bastou um “clique”. Eles contextualizaram os assuntos dos quais tratariam a partir de seus contextos produtivos, percebendo a arte como extensão da própria vida. A partir dos fragmentos poéticos dos educandos foram construídas reflexões que buscaram conscientizá-los para suas condições de vida e trabalho.

Para encerrar esta introdução, desejamos reforçar dois elementos do projeto. Em primeiro lugar, seu objetivo. Ele já está expresso acima, mas consideramos importante salientá-lo, já que constitui o fio condutor de todo o trabalho. Construída em torno da Educação de Jovens e Adultos e da fotografia, esta proposta tem como objetivos:

Refletir sobre o “poder da imagem” e da percepção estética como canais de conhecimento, favorecendo formas singulares de vinculação aos aspectos críticos de leitura da realidade por meio do processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens, adultos e idosos e refletir sobre a própria prática docente a fim de viabilizar a implementação de novas propostas pedagógicas, que contemplem as autênticas necessidades dos sujeitos da prática pedagógica através de conhecimento atualizado.

Em segundo lugar, uma consideração sobre a metodologia utilizada, que será aprofundada no texto conforme a apresentação das atividades realizadas com os alunos e o desenvolvimento da fundamentação teórica. Em resumo, ela se articula aos três eixos conceituais da ação didática da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1994, 2010), tendo como base uma concepção progressista de educação, tal como proposta por Demerval Saviani (2011), e fundamenta-se no pensamento de Walter Benjamin sobre a fotografia. Inspira-se igualmente na educação estética de Vigotsky e no método do educador Edmund Feldman sobre os processos de leitura de imagem.

1.1 Primeiros passos

Os desafios que se colocaram para a realização do estudo fortaleceram o trabalho pedagógico. O trabalho de campo exigiu constante atenção quanto à oferta de novas atividades

que despertassem a crítica entre os educandos e, assim, novas leituras foram se somando ao longo do percurso. Foi no contato com a metodologia de Ana Mae Barbosa, a Abordagem Triangular, que encontrei elementos confluentes para desenvolver o projeto. Esta metodologia articula três eixos conceituais para o ensino da Arte aos conteúdos da proposta, para a reflexão e a Contextualização, a história da fotografia e a fotografia no cotidiano dos educandos. Por meio da produção de imagens, do Fazer Artístico, ao realizarem suas poéticas, expressando um olhar sensível na escolha do tema, do foco, da cor, da luz, na elaboração da composição visual e na Leitura de Imagem, os alunos construíram reflexões a partir da percepção estética das imagens fotográficas.

Além de Ana Mae Barbosa, o estudo inspirou-se também nas propostas da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Segundo Saviani:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (SAVIANI, 2011, p. 422).

Neste desafio teórico educacional, procurou-se, por intermédio da interação entre os conteúdos e a realidade social dos educandos, avançar nas relações entre o político e o pedagógico na escola, na perspectiva de uma educação a serviço da transformação social e das relações de produção. A fotografia foi o suporte ideal para o conjunto de atividades desenvolvidas na prática docente. Em constante contato com os educandos, pode-se perceber que as imagens fotográficas provocavam sentidos e emoções que favoreciam as experiências estéticas e o acesso a novas visões sobre a realidade. O projeto educativo que constitui o estudo realizado no mestrado buscou problematizar em que medida imagens fotográficas podem possibilitar uma percepção crítica da sociedade. Assim, a poética fotográfica estudada aqui, a partir do olhar do aluno trabalhador, foi tratada como um caminho para a reflexão sobre a sociedade por intermédio do ensino da Arte. As mudanças no processo de construção do conhecimento, na apreciação e na produção artísticas por meio da aproximação da realidade objetiva dos alunos no âmbito escolar proporcionaram questionamentos sobre os métodos

didáticos tradicionais, na perspectiva de ressignificar o papel da professora, sua relação e a interação com os sujeitos da prática pedagógica, incluindo ela mesma, bem como a própria modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

Como o estudo foi realizado junto aos meus educandos, assumi que “a” pesquisadora e “a” educadora trabalharam conjuntamente. Trata-se de uma pesquisa participante com interação entre seus membros. Da sala de aula, retirei as reflexões da prática pedagógica, o ponto de partida sendo a prática social inicial. De início, ao buscar introduzir o assunto de forma participativa e dialógica, os educandos expressaram suas experiências e concepções de mundo de forma naturalizada sobre o conteúdo exposto. Em um segundo momento, problematizei conteúdos imagéticos, buscando aquilo que Dermerval Saviani indica como o momento posterior de seu método: instrumentalizar os alunos com conteúdos sobre a história da fotografia e sua presença no cotidiano. Para tanto, os *smartphones* e os computadores foram utilizados como recurso pedagógico, familiarizando-os com a ferramenta digital.

A internet foi igualmente utilizada para a realização de uma pesquisa sobre fotógrafos – como, por exemplo, Geraldo de Barros – ou ainda sobre a criação, a desconstrução e a manipulação de imagens, o fruir, o interagir com as manifestações artísticas contemporâneas, a produção textual a partir dos retratos, as “*selfies*” e, principalmente, a expressão do olhar sensível no enquadramento do tema, que escolhe o foco da visão, a cor, a luz e elabora uma composição visual a partir de uma reflexão sobre o poder da imagem e da percepção estética como canais de conhecimento. Desta forma, possibilitou-se a apropriação do conhecimento teórico e prático pelo sujeito da prática pedagógica, com o intuito de intervenção na prática social. Penso que a prática crítica corresponde à “internalização” dos instrumentos culturais, que passam a ser utilizados como ferramentas de transformação social. As leituras da imagem fotográfica produzidas pelos alunos articularam ainda algumas reflexões de Vigotsky. Para o autor, é possível distinguir três momentos da apreciação estética: a estimulação, que diz respeito ao primeiro estágio da experiência estética, quando se é afetado pelos estímulos sensoriais para a apreensão do conteúdo do objeto estético; a elaboração, momento em que tais mediações sensoriais comandam uma reação, e a resposta, quando o observador constrói a partir do que vê e apreende o conteúdo do objeto estético.

Realmente, talvez o quadro não represente simplesmente um pedaço de pano quadrangular com certa quantidade de tinta aplicada sobre ele. Mas quando o espectador interpreta esse pano e essas tintas como a representação de um homem, um objeto ou ação, o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor. É necessário correlacionar de tal modo as linhas, fechá-las em tais contornos, relacioná-las entre si, interpretá-las de tal

modo em que perspectiva e transferi-las para o espaço a fim de que elas lembrem uma figura humana ou paisagem (VIGOTSKI, 2010, p. 333-334).

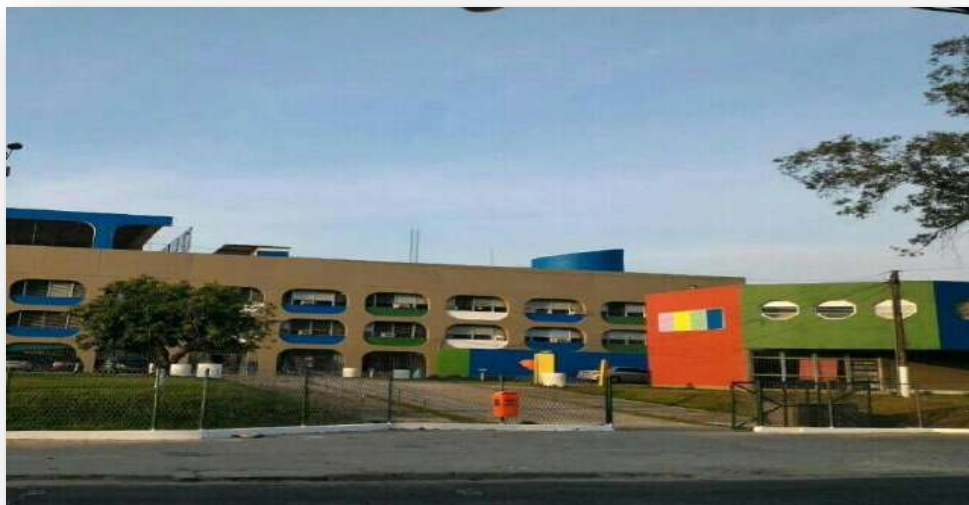
Este processo pode ser mais bem compreendido à luz do conceito retomado por Vigotski da “Poética” de Aristóteles sobre a tragédia, que considera o efeito estético, a catarse, como uma purificação e um aperfeiçoamento baseados na anulação dos sentimentos descomedidos e excessivos, tais como o medo e o desassossego que a tragédia provoca e, ao mesmo tempo, abranda. Ela instaura nos estados psicológicos emotivos uma harmonia que reconstrói um novo sentimento, a partir do qual, tal como exemplificado na “Poética”, se “adquire o estado de pureza” (NUNES, 1989, p. 28-29). Vigotsky concebe este conceito como um processo dialético que “reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse” (VIGOTSKI, 2004, p. 345), percebendo a experiência estética como uma possibilidade de superar vivências lancinantes, superando-as construtivamente.

Para Aristóteles, o conhecimento advém da percepção dos dados do mundo sensível, sendo esta uma experiência singular, que estabelece uma relação entre ele e o mundo inteligível e não a sua divisão. Por intermédio de suas experiências artísticas estéticas singulares, os alunos podem expressar suas poéticas, posicionando-se na vida social de forma a interferir em sua prática.

1. 2 O campo de estudo

O planejamento das aulas de Arte vinculadas à pesquisa foi estruturado na forma de um projeto educativo realizado em uma instituição pública na qual atuo como professora, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, localizado em Campo Grande, na zona oeste do município do Rio de Janeiro.

Figura 1: CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho - Início de funcionamento: 1994.



Fonte: CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho

Campo Grande é um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro que possui grandes áreas verdes. Inicialmente habitado por índios Picinguaba, hoje conta com atrações naturais como cachoeiras e um meio ambiente com muitos espaços virgens que caracterizam a região desde os seus primórdios. A partir de 1960, surgiram em Campo Grande e Santa Cruz os distritos industriais, culminando com a instalação de grandes empresas. Atualmente, o setor comercial de Campo Grande é autossuficiente e constitui um polo de atração sobre as demais regiões, o mesmo ocorrendo em relação ao setor industrial. O bairro tem um Distrito Industrial no quilômetro 43 da Avenida Brasil, que circunscreve ainda a Estrada do Pedregoso. Conta também com um grande contingente populacional. Observa-se um processo de expansão no bairro que potencializa seu crescimento cultural e econômico (ROVERE, SILVA, 2010).

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o CIEP-165 Brigadeiro Sérgio Carvalho é uma instituição pública que atende aos alunos do Ensino Médio regular (1º, 2º e 3º anos) no período diurno. No noturno, dedica-se ao Ensino de Jovens e Adultos, totalizando 1.808 alunos na unidade. A escola localiza-se na Estrada do Lameirão Pequeno, s/n, no bairro de Campo Grande, na cidade do Rio de Janeiro. Ela é bem localizada geograficamente, mas um pouco distante do centro urbano, atendendo a um público de classe média baixa e média, detentora de um poder aquisitivo e de um padrão de consumo razoáveis, conseguindo manter suas condições básicas de sobrevivência.

O Centro Integrado de Educação Pública conta com um corpo docente de 81 professores nas disciplinas de Língua Portuguesa; Educação Física; Educação Artística; Biologia,

Matemática; Física; Química; História; Resolução de Problemas Matemáticos; Ensino Religioso; Língua Espanhola; Filosofia; Sociologia; Geografia e Língua Inglesa. Há uma sala específica para todos se reunirem que é a sala dos professores, utilizada para os conselhos de classe e para outras situações importantes como, por exemplo, discutir sobre cada turma tentando solucionar problemas e encontrar a melhor atitude a ser tomada.

A escola tem o apoio de várias equipes e, dentre elas, a administrativa, formada por auxiliares administrativos, pela secretaria escolar e pela equipe técnico-pedagógica, da qual fazem parte coordenadores, orientadores e diretores. A formação dos professores é de nível superior, sendo todos capacitados e focados no intuito de buscar o pleno desenvolvimento dos alunos.

Seu PPP foi construído de forma coletiva a partir dos projetos da escola, que se traduzem na sala de aula e no cotidiano com acompanhamento e avaliação de caráter contínuo e diário. A equipe técnica-pedagógica reúne-se bimestralmente com o corpo docente, a fim de acompanhar e organizar projetos em funções educacionais e culturais. Quanto à avaliação, ela é feita pelos professores ao longo do processo, sendo dada a oportunidade aos alunos de melhorar suas notas por meio de uma recuperação paralela. O objetivo final é estimulá-los a dominar os próprios instrumentos de conhecimento a fim de melhor compreenderem o ambiente sob os seus diversos aspectos, de serem autônomos na capacidade de discernir, de terem sentido crítico sobre a sua realidade social.

Em relação à estrutura física da escola, ela é considerada de grande porte, contando com 18 salas com ar-condicionado, biblioteca, auditório, sala de recursos, secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala de informática e um refeitório, dentre outros espaços que atendem à demanda dos alunos. Além disso, há um horário específico para o recreio, bem como um pátio e uma quadra poliesportiva espaçosa para os alunos do ensino médio.

No que se refere à equipe de gestão da escola, observa-se que ela é completa, ou seja, conta com funcionários que exercem funções específicas, tais como: orientador educacional, coordenador, inspetor, diretor geral e adjunto. Além disso, ela tem o apoio dos auxiliares administrativos e da secretaria escolar que são responsáveis pelos documentos referentes à vida escolar do aluno. Esta equipe de gestão tem formação superior e pós-graduação, o que os capacitando a exercer as funções profissionais que lhes são atribuídas no espaço escolar (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2018).

1. 3. Grupo pesquisado

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que tem como propósito consolidar o direito à educação assegurado pela Constituição Federal, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988). Seu universo é composto por distintos sujeitos cujo período infantojuvenil, de modo geral, foi marcado por dificuldades socioeconômicas e que, por diferentes razões, não terminaram seus estudos. Apesar de partilharem do mesmo contexto de ensino, caracterizam-se por diferentes percursos formativos, profissionais e afetivos, maiormente.

Os dados mostrados a seguir foram recolhidos a partir de 25 questionários preenchidos pelos jovens e adultos que estavam inscritos no Módulo IV. As Tabelas abaixo correspondem ao perfil social dos educandos, visando melhor conhecer sua realidade no intuito de implementar uma prática educativa significativa.

Tabela 1: Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da Educação de Jovens e Adultos, segundo cor/raça.

Etnia: Cor/Raça	Percentual (%)
Branca	20
Parda	28
Preta	52

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Tabela 2: Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da Educação de Jovens e Adultos, segundo o estado civil.

Estado Civil	Percentual (%)
Solteiros	56
Casados	36
União estável	8

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Tabela 3: Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da Educação de Jovens e Adultos, segundo a sua participação em atividades de cultura/lazer.

Atividades de Cultura/Lazer	Percentual (%)
Eventos artísticos (museu, cinema, teatro, show)	12
Eventos esportivos (bicicleta, praia, futebol, vôlei, caminhada, basquete)	32
Shopping e praça do bairro	16
Não partilham de eventos de cultura/lazer	40

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Tabela 4: Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da Educação de Jovens e Adultos, segundo a ocupação no trabalho.

Ocupação no trabalho	Percentual (%)
Comércio	36
Construção civil	10
Serviços domésticos	6
Prestação de serviço	40
Estudante	8

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.**Tabela 5:** Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 na Educação de Jovens e Adultos, segundo a idade.

Idade	Percentual (%)
19 a 25 anos	64
26 a 35 anos	24
Acima de 36 anos	12

Fonte: Dados da pesquisa.**Tabela 6:** Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 na Educação de Jovens e Adultos, segundo o local de nascimento, a UF.

UF	Percentual (%)
RJ	80
AL, BA, BH, PB e SP	20

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.**Tabela 7:** Identificação dos jovens e adultos inscritos nas turmas 4001 e 4002 da Educação de Jovens e Adultos, segundo o gênero.

Gênero	Percentual (%)
Feminino	36
Masculino	64

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os jovens e adultos matriculados no Módulo IV situavam-se na faixa etária entre 19 e 50 anos (Tabela 5). Nestas turmas, o gênero masculino representava um percentual maior entre os alunos inscritos (64%), contra 36% do gênero feminino (Tabela 7). Segundo foi possível observar juntos aos educandos, há uma desigualdade nas atribuições domésticas. São, em geral, as mulheres que adiam seus projetos de retornar aos estudos, assumindo a tarefa de ficar em casa à noite cuidando da casa e dos filhos.

No que concerne à categoria cor/raça, identificaram-se como pretos 52%, como pardos 28% e como brancos 20%, conforme o (Tabela 1). Observa-se um predomínio de pretos nesta categoria, o que reflete uma dívida social com este universo social.

Ao se analisar o estado civil dos alunos inscritos na EJA (Tabela 2), observa-se um significativo número de jovens solteiros, perfazendo 56% do total. Aqueles na faixa etária entre 19 e 25 anos compõem 64% (Tabela 5), a maioria residindo com seus pais ou familiares.

De acordo com os dados reunidos no (Tabela 3), percebe-se que as possibilidades de lazer estão concentradas nos sub-bairros de campo grande onde residem os jovens e adultos do projeto. As atividades culturais de cinema, exposições e teatro têm menor preferência se comparadas com as esportivas. É provável que isto ocorra pelo fato de estes jovens e adultos possuírem baixa renda e residirem na zona oeste, distanciada dos centros culturais da cidade. A maioria destes estudantes não possuem atividade de cultura e lazer. São trabalhadores que usam os dias de folga do emprego para ficar em casa e descansar, preferencialmente.

Quanto à sua ocupação no mercado de trabalho (Tabela 4), 40% dos alunos trabalham como prestadores de serviço e são autônomos: há marceneiros, eletricitas, costureiras e serralheiros. Em segunda posição, com 36% do total, estão as ocupações no comércio. Campo Grande é um bairro bem provido de lojas comerciais, talvez seja este o motivo do interesse por este setor.

Quanto à unidade da federação (Tabela 6), 80% dos alunos são naturais do Rio de Janeiro e 20% de outros estados do país. Muitos relatam que vêm para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades de emprego, estudo e/ou por terem parentes que residem neste estado.

2. EDUCAÇÃO

A fim de contribuir com a seleção dos conteúdos e das linhas teórico-metodológicas para a proposta pedagógica em Arte-Educação, cabe aqui uma reflexão sobre a história formal do ensino no Brasil. Sendo assim, este capítulo faz um breve recorte de sua história no Ensino Médio, por intermédio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, das tendências pedagógicas e do ensino de Arte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamenta o sistema educacional brasileiro. Ela conceitua em seu Art. 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação básica, segundo a LDB nº 9394/96 no seu Art. 21 (BRASIL, 1996), estrutura-se por etapas e modalidades de ensino, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Segundo esta mesma Lei, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que se desdobra na etapa do Ensino Fundamental e Médio, destinada a jovens e adultos que não deram continuidade a seus estudos e àqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada.

Não obstante a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil considerar que os processos formativos dos indivíduos também se desenvolvem no trabalho, lamentavelmente, a reciprocidade entre teoria e prática no trabalho pedagógico não constitui uma realidade frequente no contexto da educação escolar.

No § 2º do mesmo Art. 1º, especifica-se que a educação escolar deve estar vinculada ao “mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Saviani, filósofo e educador brasileiro, ao tratar da concepção de educação, ressalta que sua origem coincide com aquela do homem, que precisa aprender a ser humano, ou seja:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p. 154).

As práticas educativas escolares associam-se a uma concepção da pedagogia que expressa a ideologia e a filosofia que as configuram. A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, percorre caminhos diferentes dos métodos da Pedagogia Tradicional, que constitui uma concepção recorrente no contexto escolar, segundo a qual o centro é o professor. Ela também se diferencia dos métodos da Pedagogia Nova, centrada no aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu Art. 2º, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, trata da qualificação para o trabalho e da formação do cidadão. Dentre os princípios do Art. 3º, os destacados a seguir remetem às questões do público-alvo da pesquisa, alunos da Educação de Jovens e Adultos: Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Valorização da experiência extra-escolar e, por último, Vinculação entre a educação escolar o trabalho e as práticas sociais.

A partir dos princípios acima destacados, inseriu-se conteúdos mais contextualizados e significativos na proposta pedagógica. A proposta de inserção de outros conteúdos nos eixos “Contextualizar, Apreciar e Experimentar/Fazer” do Currículo Mínimo da EJA (CECIERJ, 2013) a partir da atividade “O Poder da Imagem” do livro didático visou atender à expectativa de aprendizagem com ênfase na realidade do educando com acesso a recursos didáticos significativos à sua vida; garantia da liberdade pedagógica de propor temas e uma teoria de educação escolar; valorização e inserção do conhecimento informal ou da experiência extraescolar do educando, e atividades práticas e teóricas que facilitem o processo educativo e a aprendizagem ao longo da vida.

2. 1. Alguns Marcos Históricos da Educação Formal de Jovens e Adultos no Brasil

Com o intuito de fornecer subsídios à proposta pedagógica, que se propõe a favorecer os sujeitos da prática pedagógica para percepção crítica de suas práticas sociais, este subcapítulo apresenta sucintamente alguns marcos históricos do ensino brasileiro por meio da Educação de Jovens e Adultos.

A escola surge no momento em que alguns homens se apropriam do principal meio de produção da época: a terra. Com isto, adquirem a possibilidade de viver sem trabalhar, vivendo do trabalho alheio. Inicialmente, a escola destinava-se, portanto, àqueles que tinham tempo livre e que não precisavam trabalhar, a realidade de uma minoria. A maioria continuava se educando por intermédio do trabalho, situação que caracterizou a Antiguidade e se estendeu até a Idade Média (SAVIANI, 2007).

Os nobres iam à escola para se aperfeiçoarem na música, no esporte, na arte da palavra. Nobres e proprietários, que detinham o tempo livre, desenvolviam as ideias, as observações da natureza e da realidade (SAVIANI, 2007). A escola está, assim, na origem da divisão do trabalho manual e intelectual. A formação intelectual, mais restrita, era realizada pela escola em oposição à formação manual, realizada pelo próprio processo laboral. Contudo, até o final da Idade Média, a grande maioria da população se educava por intermédio do próprio processo de trabalho (ibidem).

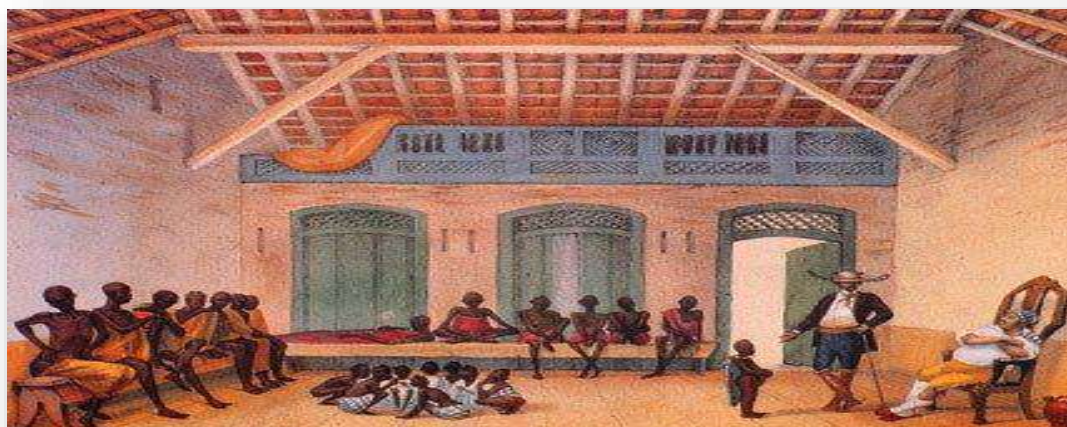
A história da educação brasileira começa no Brasil colônia. Sob incumbência do rei de Portugal, Dom João III, Tomé de Sousa, governador geral, chega ao Brasil em 1549, conduzindo padres jesuítas com o intuito de difundir o Catolicismo (PALMA FILHO, 2010). Além de propagar esta religião, os jesuítas tiveram por missão desenvolver a educação clássica, fundamentada na discriminação de classes sociais e em seus respectivos papéis:

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108).

A norma de comportamento tinha como objetivo a transformação do indígena em “homem civilizado”, nos moldes dos padrões da cultura europeia, conveniente aos interesses da época. O interesse da metrópole era gerar lucro por intermédio do trabalho escravo. Para tanto, era preciso inculcar um novo hábito de trabalho nos índios, o trabalho produtivo e, posteriormente, também nos negros, trazidos da África para trabalhar na lavoura canavieira.

As imagens 2 e 3 (a seguir) dos pintores europeus Debret e Rugendas, que estiveram no Brasil no século XIX, representam um olhar estrangeiro sobre o cotidiano da escravidão na colônia portuguesa. A escravidão, que perdurou em torno de 300 anos, deixou marcas profundas na sociedade brasileira, refletidas em preconceitos até hoje persistentes em sua educação formal.

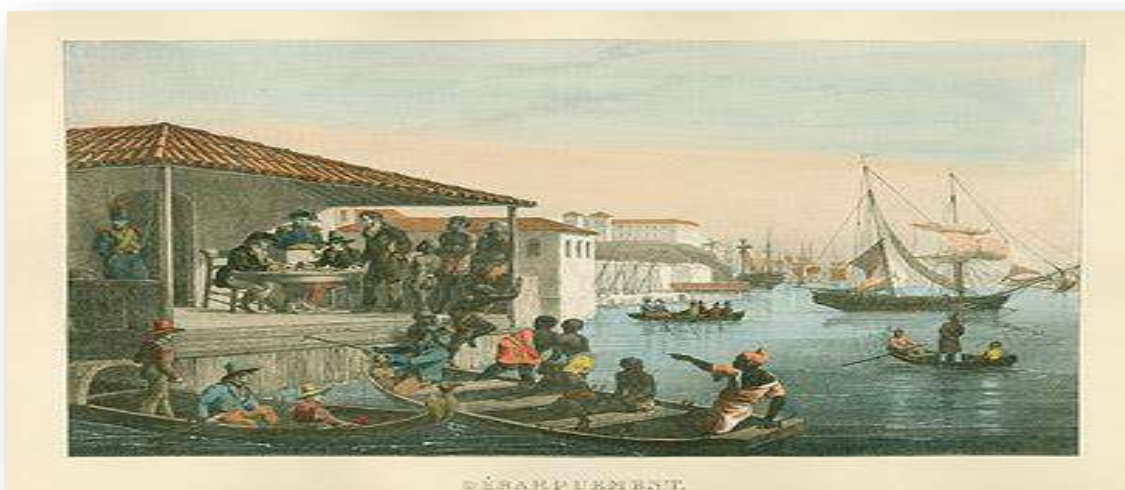
Figura 2 – Pintura *Mercado de Escravos*, de Debret, 1816 e 1828.



Fonte: <https://upload.wikimedia.org...>

A imagem acima, de Debret, retrata uma cena no mercado de escravos, na rua do Valongo, na qual uma criança negra é negociada por um vendedor de escravos sob olhar examinador do comprador (sentado). Local onde os negros africanos eram vendidos, o antigo cais por onde passaram milhares de negros escravizados recebeu o título de Patrimônio Histórico da Humanidade da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 9 de julho de 2017.

Figura 3 – Litografia *Desembarque de Escravos no Rio de Janeiro*, de Rugendas, 1835.



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br...>

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, foi instituída a reforma pombalina. De natureza anticlerical, tal reforma supunha um aspecto menos formal e a inclusão de

conhecimentos científicos antes rejeitados pelos jesuítas. Tal situação desorganizou as práticas de ensino em voga até então. Tinha início, neste período, o ensino público, no qual os pobres não tinham espaço para estudar. A exclusão social foi incrementada com o fechamento das escolas dos jesuítas (FREIRE, 2001).

Uma estrutura social que ‘não podia’ privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com ‘sistema’ esfacelado de ‘aulas avulsas’, fecundada ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o Índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos (FREIRE, 2001, p. 63).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”.

A primeira Constituição brasileira (1824) reservava “A Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos” (Art. 179, XXXII) como instrumento jurídico para a garantia de uma educação pública. Constituiu um importante marco. Entendia-se, portanto, que os adultos seriam alcançados por esta política, o que acabou não ocorrendo. Não foram reunidas as condições necessárias para a implementação deste importante passo para a educação brasileira (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro, porque no Império, só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Com a reforma constitucional, o Ato Adicional de 1834, as Províncias passaram a ter poder para administrar a educação primária e secundária (educação básica). O ensino superior, destinado às elites, ficaria a cargo do governo central em todo o território nacional. As Províncias com menos recursos teriam que atender a um maior quantitativo de pessoas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ribeiro (2001) destaca que, a fim de combater a falta de professores primários nas Províncias, foi empregado o rígido Método Lancaster¹. Os modestos resultados alcançados no ensino de jovens e adultos, bem como na educação das crianças e de adolescentes deveram-se ao empenho de poucas Províncias. A estrutura social vigente foi determinante para os fins alcançados (BEISIEGEL apud HADDAD; DI PIERRO, 2000).

¹ O Método Lancaster foi adotado no Brasil em 1827, na tentativa de sanar o problema da falta de professores. Também ficou conhecido como ensino monitorial, pois os alunos adiantados faziam as vezes de monitores. Era um método rígido e formal, de origem inglesa.

No período colonial e no início do Império, a propriedade privada tem um papel determinante.

[...] no Brasil, na Colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há de realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem (BEISIEGEL, 1974, p. 43).

No Brasil Imperial agrícola e escravocrata, a escolarização não era prioridade política. A educação destinava-se à elite, aos que detinham a propriedade da terra e dos meios de produção. Estes últimos dedicavam-se às atividades políticas e ao trabalho intelectual, enquanto à outra parcela da população excluída, os escravos, indígenas e caboclos, estava reservado o trabalho árduo e manual.

A segunda Constituição Brasileira (1891) foi promulgada no Período Republicano e se caracterizou pela concepção de federalismo e pela descentralização do ensino nas Províncias e municípios. À União cabia o Ensino Superior e Secundário. O elementar ficava na dependência de condições financeiras e técnicas dos estados, que tinham interesses sociais conflitantes, sendo influenciados pela política das oligarquias regionais (FREIRE, 2001; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Constituição Republicana não preservou o direito anteriormente garantido pela Constituição Imperial de “instrução primária e gratuita a ‘todos’, eximindo-o do texto da nova Constituição, e também porque vetou o direito ao voto da população analfabeta, condicionando tal exercício à alfabetização” (Art. 70, Parágrafo 2º) (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 459).

Assegurava-se a educação para as elites em detrimento das camadas populares. A Educação de Jovens e Adultos não era pensada como um campo específico. Isto só ocorreria duas décadas mais tarde. Contudo, a partir de 1920, movimentos sociais em prol da melhoria na educação favoreceram a implementação de políticas públicas para jovens e adultos, em um contexto de efervescência cultural propiciado pelo início do processo de industrialização e de urbanização (FREIRE, 2001).

Ribeiro (2001) destaca que, em 1920, mais da metade da população na faixa etária de 15 anos para cima havia sido excluída da escola.

Tabela 8: Índice de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades.

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43.

Tabela 9: Proporção de alfabetizados e de analfabetos da população brasileira acima de 15 anos e mais.

Especificação	1900	1920
Total	9.752.111	17.557.282
Sem declaração	22.791	-
Sabem ler e escrever	3.380.451	6.155.567
Não sabem ler e escrever	6.348.869	11.401.715
% de analfabetos	65	65

Fonte: FERNANDES (1936) Quadro I, p. 47.

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas chegou ao poder. Na Era Vargas², pode-se destacar a Constituição de 1934, que conferiu atenção à educação – com destaque para a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) – e determinou as competências entre os poderes. Reafirmou-se a importância do acesso de todos ao ensino (Art. 149), com ênfase ao direito do aluno adulto ao ensino primário gratuito (Art. 150), “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Porém, em 1937, alguns avanços conquistados foram suprimidos com o Golpe de Estado na Constituição. Quanto à educação, apesar de assegurar a gratuidade e a obrigatoriedade da educação, privilegiava o ensino profissional direcionado às classes menos favorecidas (RIBEIRO, 2001).

Exclusivamente a partir da década seguinte, a Educação de Jovens e Adultos estabeleceu-se como uma questão de política educacional. Neste período, destacam-se alguns programas que contribuíram para a sua configuração como modalidade de ensino, dentre eles: o Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942; o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947 e, na esfera internacional, a UNESCO, que conferiu especial atenção à educação de adultos, denunciando ao mundo as desigualdades nos países em vias de desenvolvimento (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

² Nome dado ao período em que o Presidente Getúlio Vargas governou o Brasil, de 1930 a 1945.

O Serviço de Educação de Adultos foi criado em 1947, por intermédio do Ministério da Educação, e destinava-se a adolescentes e adultos, especificamente. Visava primeiramente à alfabetização e, posteriormente, ao curso primário no formato compactado. Esta ação, denominada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ganhou em seguida dimensões maiores com desdobramentos no ensino supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os amplos debates levantados neste período, na busca pela garantia de direitos sociais de cidadania, redundaram em políticas públicas que alcançaram o adulto desescolarizado, contemplando a educação de forma mais ampla. O contexto governamental propício às demandas educacionais e os resultados obtidos a partir da década de 1940, superando as ações ineficientes no Período Colonial, Imperial e Primeira República, geraram expectativas de novos avanços para a década de 1960. Haddad e Di Pierro (2000) constataam que, de 1959 a 1964, houve um progresso bastante significativo neste campo, um “período de luz”, só interrompido pelo Golpe Militar de 1964.

Em 1958, o Ministério da Educação promoveu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, visando ao aprofundamento de questões sobre as características e as especificidades desta modalidade de ensino. O congresso, antecedido pelos encontros regionais, contou com a presença do presidente da República, que discursou aos presentes:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: capacidade de ler, escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação (KUBITSCHKE apud RIVERO, FÁVERO, 2009, p. 61).

Observa-se no discurso do presidente, mais uma vez, a educação de jovens e adultos como promotora de soluções para o desenvolvimento econômico e social do país. Até aquele momento, “o adulto não escolarizado era considerado como imaturo e ignorante, devendo ser educado com conteúdos formais iguais aos da escola primária, compreensão esta que nutria o

preconceito contra o analfabetismo” (PAIVA, 1973, pág. 209 apud HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112).

No II Congresso, destacou-se, ainda, o movimento de Pernambuco em prol da educação de adultos liderado por Paulo Freire que, conforme Paiva, argumentava da seguinte forma:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da imersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (ibidem).

Ainda nos dias de hoje, destaca-se a importância de refletir sobre o fazer pedagógico diante da diversidade dos sujeitos contemplados pela EJA.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, de natureza política e social, buscava a conscientização e a participação principalmente da parcela mais pobre da população, encontrando ressonância no pensamento político do Governo de Kubitschek³, que buscava o desenvolvimento do país. Desta forma, estas duas esferas, o Estado e os movimentos sociais de educação e cultura popular estreitaram ações para que os programas educacionais fossem implementados. Nota-se, então, no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, uma contundente busca de favorecimento político, identificado pela “luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

No início da década de 1960, surgiram movimentos significativos de educação popular no Brasil, dentre os quais se destacam o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), organizado por Freire; o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR); o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a participação de

³ O governo de Juscelino Kubitschek caracterizou-se por realizações administrativas. Seu lema era crescer 50 anos em cinco, através do Plano de Metas, cujo objetivo era acelerar o desenvolvimento do país no período de seu mandato, entre 1956-1961.

Paulo Freire, todos eles de grande expressividade (HADDAD; DI PIERRO, 2000; DI PIERRO *et al.*, 2001).

Os ideais de Paulo Freire foram de grande inspiração. Os movimentos sociais, como os de trabalhadores e de educadores, identificaram-se com seu pensamento. Segundo observa Fátima Freire Dowbor, filha de Paulo Freire, sua pedagogia, além de pautar-se na essência humana, no caráter humano para ações educativas, também os conecta às dimensões política e social, indissociáveis em suas propostas pedagógicas (2000). Para se pensar em Educação de Jovens e Adultos trabalhadores em uma escola pública, é preciso levar em conta o conceito de leitura de mundo, segundo Paulo Freire:

A dimensão político-social assume na pedagogia de Paulo Freire um lugar de destaque. Para ele, era impossível pensar o sujeito desvinculado de sua realidade de vida, do seu contexto sócio-econômico-cultural-histórico. Aliás, foi esta preocupação que o levou a fazer com que o seu método (designação que ele nunca apreciou) fosse mais que uma simples forma de aprender a ler e a escrever palavras, mas sim, um instrumento de leitura do mundo e da realidade, depreendendo daí a sua força metodológica. Força esta que advém justamente da convicção de que toda leitura da palavra é precedida de uma certa leitura de mundo de quem lê (FREIRE-DOWBOR, 2000, p. 16-17).

A década de 1960 foi realmente um momento na história do Brasil em que as metas governamentais e os objetivos educacionais caminharam lado a lado. Porém, lamentavelmente, no período posterior, os avanços alcançados seriam bruscamente interrompidos. Os movimentos sociais e a participação da sociedade civil que embasavam as ações de transformação social foram reprimidos a partir de 1964 com o Golpe de Estado (VIEGAS; MORAES, 2017). A Educação assim como os demais setores da sociedade foram amplamente afetados, mas sobretudo a Educação de Jovens e Adultos de caráter popular⁴, pautada no Método de Paulo Freire, que preconizava uma ação educativa direcionada às classes desfavorecidas da sociedade (DI PIERRO *et al.* 2001). Para a ideologia dominante da época, o Método de Freire era visto como ameaça. Resumidamente:

O Golpe Militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos, e os materiais apreendidos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

⁴ Os programas educacionais que tinham como modelo a educação popular foram todos extintos no governo militar de 1964. Tal fato não constituiu impedimento para que algumas iniciativas de ensino de concepção freireana sobrevivessem, “abrigadas em associações de moradores, igrejas e em outros espaços comunitários” (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 61).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), foi implementado a partir de 1967, substituindo os movimentos de alfabetização anteriores. Longe da realidade das propostas de Freire, a nova metodologia propiciava ao educando apenas uma instrução escolar formal, ou seja, sua instrumentalização em habilidades de leitura, escrita e cálculos, dissociadas do contexto político e social (VIEGAS; MORAES, 2017).

A Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, norteou a educação brasileira durante todo o período da ditadura militar. Observou-se um direcionamento para a profissionalização de jovens e adultos, por intermédio da regulamentação do Ensino Supletivo. Pela primeira vez na história do país, a Educação de Jovens e Adultos teve um capítulo próprio na referida lei, referindo-se a diferentes funções: “... A suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimimento – relativo ao aperfeiçoamento ou à atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e à profissionalização...” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62).

Mais uma vez, colocava-se a mão de obra dos alunos trabalhadores a serviço das exigências de habilidades para o mundo do trabalho. “... Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola...” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Em 1985, com o fim do golpe militar, inicia-se o processo de redemocratização do país. Neste mesmo ano, o Mobral foi extinto tendo em vista a ausência de resultados satisfatórios. Com a redemocratização, houve nova oportunidade para a troca de experiências construídas às ocultas pelo movimento popular no período da ditadura. Na década de 1990, a atmosfera de redemocratização política do país abriu caminhos para que os movimentos sociais refletissem sobre a criação de novas práticas pedagógicas para a EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, Art. 208) a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade específica da Educação Básica, instituindo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada “idade adequada”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (Brasil, 1996), a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria. A substituição da designação “Ensino Supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos” veio a reiterar sua institucionalização:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

A década de 1990 foi significativa para a garantia de direitos à EJA. A Declaração de Hamburgo⁵ postulou que “a educação de adultos se torna mais do que um direito: é a solução-chave para o século XXI, sendo tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”. A partir de então, passou-se a reivindicar a consolidação de novas práticas pedagógicas. Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos é considerada uma educação continuada ao longo da vida (PAIVA, 2009).

No Governo Luiz Inácio Lula da Silva, notou-se o incremento de programas sociais, com políticas afirmativas, na qual a modalidade Educação de Jovens e Adultos foi contemplada. Dentre estas iniciativas, destacaram-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), entre outros.

Com a resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB n.º1/2000 e o Parecer CNE/CEB n.º11/2000⁶, a Educação de Jovens e Adultos passou a ter diretrizes curriculares específicas e uma abordagem pedagógica própria que respeita as situações e os perfis dos educandos, entendendo que esta modalidade especificamente reflete uma dívida social com pessoas que não tiveram a possibilidade de acessar a educação na “idade própria”, Art. 37 (BRASIL, 1996).

As diretrizes especificam suas três diferentes funções: “reparadora”, “equalizadora” e “qualificadora”. A primeira delas concerne à reparação do direito negado à determinado segmento da população. A função “equalizadora” objetiva a garantia do retorno deste segmento ao sistema educacional, por meio da ampliação de vagas, da possibilidade de acesso e da garantia de sua permanência. Por fim, a função “qualificadora” visa propiciar a todos a atualização de conhecimentos ao longo da vida, em consonância com o que havia sido proposto em 1997, na Conferência de Hamburgo.

Nas últimas décadas, observou-se um importante avanço na Educação de Jovens e Adultos no país. Podemos citar como exemplo a sua garantia como direito educativo e sua

⁵ V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), promovida pela UNESCO, em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha.

⁶ Brasil. Parecer MEC/CNE/CEB n. 11/2000 e Resolução MEC/CNE/CEB n. 01/2000, estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

consequente inclusão na legislação e no financiamento público. Na LDB, a Educação de Jovens e Adultos foi incluída como modalidade da Educação Básica, estendendo seu alcance para além da alfabetização. Trata-se de uma perspectiva de educação ao longo da vida, considerando a diversidade e as especificidades dos sujeitos contemplados neste segmento educacional.

A despeito de se observar um avanço neste início de século na Educação de Jovens e Adultos com o incremento de políticas de acesso, permanência e de elevação de escolaridade, ainda não temos um resultado satisfatório. Necessitamos de mais políticas públicas que concretizem novas propostas pedagógicas, atendendo as autênticas necessidades dos sujeitos, tendo em vista a imensa dívida histórica e social de exclusão que o país tem para com eles.

2. 2. Tendências pedagógicas e o ensino de Arte

O processo de construção de uma proposta pedagógica na escola supõe a compreensão de sua relação com a educação escolar, com o processo histórico e com as linhas teórico-metodológicas educacionais. Desta forma, o subcapítulo a seguir expõe de forma breve esta relação, pelo viés da história do ensino da Arte.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) instituiu o aprendizado da Arte como obrigatório no Ensino Básico, a fim de promover o desenvolvimento cultural, com destaque para as expressões regionais. Contudo, na rede estadual, onde atuo como professora, a disciplina é oferecida somente no último módulo (IV) da Educação de Jovens e Adultos, e no segundo ano do Ensino Médio Regular. Percebe-se aí uma estratégia para tentar burlar a Lei de Diretrizes e Bases. Uma vez que ela não “explicitou a obrigatoriedade” em todos os anos escolares da Educação Básica, os governos estaduais, por intermédio de suas secretarias, usam destes “artifícios”, dentre outros, colocando esta área do conhecimento em risco de extinção (BARBOSA, 2009, p. 2).

Barbosa destaca a importância da arte na educação para a identificação cultural e o desenvolvimento do sujeito. Por meio da arte, “é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2009, p. 1).

Oficialmente, o ensino de Arte no Brasil teve início, em 1816, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, fundada com a ajuda de Jean-Baptiste Debret, integrante da Missão Artística Francesa. Esta última chegou ao Rio de Janeiro chefiada por Lebreton, a mando do rei Dom João VI de Portugal, que instituiu o ensino superior acadêmico no país (BARBOSA, 1995).

Neste contexto, o estilo neoclássico francês tornou-se um meio para a expressão da elite local. A Academia tornou-se um lugar de confluência desta elite emergente que entretia a Corte portuguesa. Com os artistas franceses no Brasil, o ensino de Arte direcionou-se para a observação de modelos europeus, centrando-se no professor e conferindo pouco espaço para a criatividade do aluno. O Barroco, por sua vez, de origem portuguesa, ganhava no Brasil contornos nacionais através de oficinas de artistas populares e artesãos, constituindo-se em um universo menos excludente (BARBOSA, 1994, 1995).

Durante o Período Imperial até o início do século XX, o ensino artístico (do desenho) era percebido como uma preparação técnica para o trabalho, tendo sido incluído nas escolas primárias e secundárias a partir do final do XIX com o intuito de valorizar as habilidades técnicas e gráficas (ornato, cópia, repetição de modelos etc.). O desenho era tido como o fundamento de cada uma das artes, tanto no Brasil quanto na Europa (LEITE, 2006; FERRAZ, FUSARI, 1999).

As práticas educativas do final do século XIX são características do contexto socio-histórico no qual se originaram, estando articuladas a uma pedagogia que corresponde a certas concepções de mundo. Cada tendência que evidencia o objetivo da educação na sociedade representa uma determinada pedagogia (FERRAZ; FUSARI, 2001).

As liberais preconizam uma educação redentora que propõe a acomodação do indivíduo ao contexto social existente, desconsiderando a dimensão política. Já as progressistas propõem uma educação transformadora a partir de considerações críticas da realidade social. Estes dois grupos subdividem-se segundo as perspectivas políticas: a Liberal em pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, visando preparar o sujeito para o cumprimento dos papéis sociais a ele atribuídos; e a Progressista em pedagogias libertadora, libertária e histórica-crítica, sendo identificada como mais realista que a Liberal, já que se configura a partir de análises críticas com a finalidade de intervenção direta na sociedade (LIBÂNEO, 2005; FERRAZ; FUSARI, 2001).

A “Pedagogia Tradicional” foi implantada no Brasil no século XIX e até hoje se faz presente nas escolas do país. Nesta concepção pedagógica, o ensino está centralizado no professor, é mecanizado e produtivista e desvincula-se da realidade do educando, sendo o produto do trabalho escolar o seu principal interesse. Em Arte, a pedagogia tradicional está associada ao traço, a cópias que os alunos reproduzem a partir de modelos vindos do exterior (FERRAZ; FUSARI, 1999). Nesta concepção educacional, privilegia-se, portanto, um fazer pedagógico distante da realidade do educando.

No final do século XIX, o ensino de Arte em nosso país foi influenciado pelo Movimento da Escola Nova. A Pedagogia Nova teve origem na Europa e nos Estados Unidos e seus efeitos foram percebidos no Brasil a partir de 1930 (FERRAZ; FUSARI, 2001). Difundida por educadores como Anísio Teixeira – que, por sua vez, inspirou-se em John Dewey, filósofo americano – nesta concepção pedagógica, observa-se a “ênfase na expressão” do educando, no espontaneísmo e na valorização do “processo de trabalho”, em detrimento do trabalho final. Influenciados por esta prática pedagógica, os professores romperam com as cópias de modelos e adotaram uma concepção estética que ressaltava as “experiências individuais, as expressões, a vivência de emoções, de *insights*”, dentre outros aspectos psicológicos (FERRAZ, FUSARI, 2001, p. 32). Neste sentido, Ferraz e Fusari ressaltam o pensamento de Saviani sobre a Pedagogia Nova:

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivíssimo para o não diretivíssimo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições de Biologia e da Psicologia (SAVIANI, 2012, p. 8-9).

As primeiras décadas do século XX constituíram, em nosso país, um período marcado por expressiva confluência cultural em prol da educação pública. Em 1932, destacou-se *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*⁷, que preconizava a construção de um Sistema Nacional de Educação. Na área artística, ecoava a afirmação de uma cultura brasileira própria, a importância da construção de uma identidade nacional autêntica, fio condutor da Semana de 22⁸, que repercutiu as produções artísticas do Modernismo caracterizadas pela inovação e pelo nacionalismo (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Entre 1937 a 1945, com o Estado Novo, a nova configuração política comprometeu o desenvolvimento da Arte-Educação. Para Barbosa (2003), neste período, assistiu-se à concretização de procedimentos como a cópia de estampa e o desenho geométrico nas escolas primárias e secundárias respectivamente.

Em 1948, foi criada por Augusto Rodrigues a renomada Escolinha de Arte no Brasil, ainda atuante nos dias de hoje. Sua proposta baseava-se na livre expressão e no espontaneísmo

⁷ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser consultado em Paulo Ghiraldeli Jr., *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990.

⁸ Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Contou com exposições de artistas plásticos, apresentações de concertos, conferências e uma nova proposta para a arte brasileira (PROENÇA, 2005).

dos alunos. Dentre outras propostas de ateliê existentes na época, esta obteve particular êxito, tendo sido criadas Escolinhas de Arte pelo Brasil afora, dando início à formação de professores com reflexos até mesmo nas escolas. Contudo, tal situação não alterou o fato de que os programas escolares continuavam a ser norteados pelos órgãos oficiais estatais (BARBOSA, 1994, 2003).

Somente em 1971, com a Lei 5.692, a Educação Artística foi reconhecida como componente curricular, porém na condição de mera atividade. A inclusão do ensino de Arte na lei “[...] não foi uma conquista de Arte-Educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial, Ministério de Educação e Cultura (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), reformularam a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo” (BARBOSA, 1994, p. 9).

Esta LDB que norteou a educação brasileira durante todo o período da ditadura militar preconizou uma educação voltada para a formação de mão de obra a fim de atender às necessidades da indústria, em conformidade com o projeto governamental em vigor. Foi somente em 1973 que surgiram os cursos de licenciatura em Educação Artística. Compactados em dois anos, eles formavam professores polivalentes em teatro, dança, artes plásticas e música para o ensino de 1º grau. Sem fundamentação epistemológica própria, os professores ficavam sujeitos aos livros didáticos (BARBOSA, 1994).

Estava em voga no país a “Pedagogia Tecnicista”, que se originou no exterior por volta de 1950, e foi implementada no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, num contexto em que a educação de ensino médio e superior era tida como ineficiente na formação “qualificada” de profissionais com o objetivo de atender ao mundo do trabalho e tecnológico em vias de expansão (BARBOSA, 1994; FERRAZ; FUSARI, 2001).

O pensamento tecnicista visava formar indivíduos “competentes e produtivos” para o mercado de trabalho, baseando-se numa visão eficiente da prática pedagógica. Nesta perspectiva, o professor era visto como um técnico de planejamento de ações pedagógicas, sendo relegado, assim como o educando, a uma posição de coadjuvante, enquanto “o sistema técnico” de planejamento do trabalho pedagógico ganhava primazia. Acrescenta-se ainda a este contexto, a utilização volumosa de ferramentas tecnológicas, como os meios audiovisuais. Nas práticas pedagógicas artísticas, valorizava-se um “saber construir” resumido a uma perspectiva técnica e à prática com materiais variados. Até os dias de hoje, a tendência liberal está presente no ensino de Arte por meio das pedagogias tradicional, novista e tecnicista. Enumeradas

distintamente, elas se tornam uma amálgama na prática docente. (FERRAZ; FUSARI, 1999, 2001).

As tendências pedagógicas progressistas em Arte-Educação, das quais tratarei a seguir, harmonizam-se com a proposta do projeto educativo, sem desmerecer contribuições de outras tendências, o que pode ser exemplificado no fato de a poética fotográfica dos educandos ser percebida como um meio de favorecer a percepção crítica da realidade.

A partir da década de 1960, percebe-se a inquietação de muitos educadores em superar o pensamento liberal na escola. Nesta perspectiva, surgiram as pedagogias “libertadora”, libertária” e histórico-crítica” (FERRAZ; FUSARI, 2001).

A “Pedagogia Libertadora” de Paulo Freire visava à conscientização das classes populares para a transformação da prática social. À luz da dialogicidade de seu Método, alunos adultos e professores refletiam sobre a realidade na perspectiva de uma educação problematizada. No cotidiano da prática pedagógica, explicitavam-se as contingências da ação política inerentes ao trabalho de educação popular, educação esta necessariamente vinculada à transformação, à adesão do povo carente a novas práticas de organização comunitária. Observa-se também a reformulação dos conteúdos ensinados, com enriquecimento e aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno (BEISIEGEL, 1997, p. 231; FERRAZ; FUSARI, 2001; FREIRE, 2018).

A “Pedagogia Libertária”, no que lhe concerne, distanciava-se da Libertadora ao reivindicar com radicalidade a autogestão pedagógica, a independência teórica-metodológica, bem como a autonomia dos educandos e seus professores no cotidiano do trabalho escolar (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Nesse contexto, havia outros educadores que procuravam alternativas para a melhoria da educação, devido ao baixo desempenho verificado no processo ensino-aprendizagem. Neste ambiente de final da década de 1970, assistia-se ao retorno das análises teóricas críticas, o que ocasionou a compreensão “da escola como reprodutora de desigualdades sociais”⁹, e desencadeou uma postura de ceticismo e objeção ao trabalho pedagógico, bem como a mudança na prática docente com o uso da temática política nas aulas no lugar dos conteúdos curriculares estabelecidos (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 45).

Contudo, ao iniciar a década de 1980, a “Pedagogia Sociopolítica” foi um caminho sugerido por alguns desses educadores como uma alternativa para ultrapassar o desalento e

⁹ Em relação às teorias crítico-reprodutivistas, ver, dentre outros autores, Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu, *A Reprodução*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982; Louis Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

reafirmar que a educação escolar pode influenciar mudanças sociais geradoras de desenvolvimento social (FERRAZ; FUSARI, 2001). A percepção da escola como potencialmente geradora de mudanças sociais influenciou o surgimento de uma nova tendência pedagógica: a Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos conteúdos. Segundo Saviani (2011):

A pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2011, p. 421-422).

Saviani propõe para a “Pedagogia Histórico-Crítica” um método de ensino que integre o professor e os educandos aos processos sociais, favorecendo uma nova compreensão da realidade (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Os sujeitos da EJA são basicamente cidadãos (ãs) que não acessaram a educação na idade considerada adequada e, sendo assim, demandam uma prática pedagógica emancipatória e promotora de transformações sociais. Trata-se de jovens, adultos e idosos trabalhadores (as), trata-se da educação da classe trabalhadora.

Na década de 1980, a professora Ana Mae Barbosa sistematizou uma proposta educativa para o ensino de Arte denominada Metodologia Triangular, desenvolvida com base no currículo de Arte proposto pelo *Basic Design Movement*, da Inglaterra, e pelo modelo disciplinar *Disciplined-Based-Art Education* (DBAE), desenvolvido pelo Getty Center Education in Arts, nos Estados Unidos que, por sua vez, foi influenciado pelo movimento inglês da década de 1960, liderado por Richard Hamilton, que apresentava as bases teórico-práticas, em Newcastle University (BARBOSA, 1994).

As reflexões desencadeadas pela Abordagem Triangular, nomenclatura atual, como também o posicionamento organizado dos Arte-Educadores brasileiros influenciaria a Lei de Diretrizes Nacionais de nº 9394 de 1996, que instituiu a Arte como componente curricular obrigatório em toda a educação básica, com o objetivo de “promover o desenvolvimento

cultural dos alunos”. Da mesma forma, marcaria também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que orienta os educadores por meio da normatização referente a cada disciplina. Com a publicação dos PCNs, a Abordagem Triangular tornou-se mais conhecida pelos educadores (BRASIL, 1997; TOURINHO, 2002).

Esta abordagem articula três eixos conceituais para o ensino da Arte: a Contextualização, que está relacionada ao domínio da História da arte e a outras áreas de conhecimento pertinentes à arte e à proposta pedagógica; o Fazer Artístico, relacionado ao domínio da prática artística, como os trabalhos em ateliês e oficinas artísticas; e a Leitura de Imagem, que diz respeito à leitura da obra de arte como meio de provocar reflexões e desenvolver a capacidade crítica dos educandos. Atualmente, trata-se da principal referência nos programas em Arte-Educação no Brasil (BRASIL, 1997; BARBOSA, 2005).

3. OS SUJEITOS DA MODALIDADE DA EJA E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTE

Este capítulo apresenta os três momentos do projeto de pesquisa. O primeiro deles ocorreu durante a aula do dia 2 de maio de 2017, quando os alunos, estimulados por perguntas prévias, demonstraram interesse pelo tema através de uma atividade proposta pelo livro didático da EJA: “O poder da imagem”, uma leitura comparativa de duas obras de arte de épocas distintas, retratando pessoas anônimas em seu contexto produtivo. O segundo consistiu na contextualização da fotografia, na produção e na leitura da imagem fotográfica a partir do contexto produtivo do educando. Por último, tivemos a avaliação, que culminou em um portfólio para a Educação de Jovens e Adultos, com base na atividade “O poder da imagem” do livro didático de Arte da EJA.

Esta pesquisa limitou-se aos dois semestres de 2017 e ao início do primeiro semestre de 2018. Porém, suas bases começaram a ser nutridas em 2016, quando os alunos realizaram uma visita orientada, uma aula fora do espaço formal de educação, ao Museu do Amanhã, inaugurado no Rio de Janeiro, em 17 de dezembro de 2015, e localizado ao lado da Praça Mauá, no Píer Mauá, zona portuária do Rio de Janeiro. Estes alunos residem distantes dos centros de cultura e lazer, portanto, a visita constituiu uma oportunidade para que os mesmos se apropriassem dos bens culturais da cidade e valorizassem suas experiências de aprendizagens na interação uns com os outros, firmando relações de solidariedade e de companheirismo para o percurso escolar. O Museu do Amanhã, um projeto do arquiteto espanhol Santiago Calatrava, caracteriza-se por unir ciência e as linguagens artísticas, por meio do suporte tecnológico.

Figura 4 – Visita dos alunos ao museu. Os alunos e suas experiências com a arte no museu.



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Aluno 1¹⁰: “Não pensava que a aula de Arte fosse assim. Gostei muito do grupo que tocou e contou sobre a música brasileira, só de mulheres. Dancei e sambei com meu colega.”

Figura 5 – Visita de alunos ao museu



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

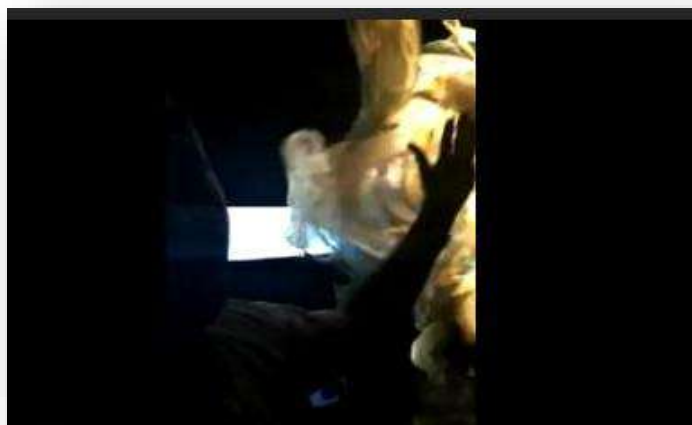
Aluno 2: “[...] Adorei o Museu do Amanhã. Nunca pensei que fosse viver para ver uma coisa assim, tão grandiosa. Parece que eu estou lá, na natureza.”

¹⁰ Para preservar a identidade dos alunos, os números substituem seus nomes.

Este momento de encantamento, relatado pelos educandos, na *recepção estética* do objeto artístico, Vigotski descreve como a particularidade da reação aos estímulos participantes da experiência estética pelo espectador, quando seus olhos são mobilizados diante da obra de arte. Esta última, em seus elementos compositivos sensoriais, estimula um tipo de reação construtiva e complexa, e o receptor, ao apreender o conteúdo, constrói e cria o objeto estético, transformando sua materialidade em uma obra com significado próprio, num processo criativo e construtivo (VIGOTSKI, 2004, p. 333-334). Depreende-se daí que o processo de criação da obra de arte só se conclui no momento de sua recepção, mediante a interação do espectador que é parte integrante da obra.

Aluno 3: “Obrigada, professora! Gostei muito. Encontrei inovação e tecnologia. A interação com a exposição desperta interesse em explorar e descobrir. A visão do mar foi maravilhosa! E aquela exposição que esqueci o nome... A gente fica deitado, no chão, para ver os planetas... Muito linda!”

Figura 6 – Visita dos alunos ao museu. Escultura cinética -Tecidos Flutuantes, de Daniel Wurtzel.



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Figura 7 -Visita dos alunos ao museu. Tecidos flutuantes, de Daniel Wurtzel.



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Figura 8: Visita dos alunos ao museu. Tecidos flutuantes, de Daniel Wurtzel



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Aluno 4: “Que coisa bonita! Ainda bem que trouxe meus filhos. Não podia deixá-los sozinhos hoje. Sou pai e mãe deles. Eles precisam dar valor a esta beleza. Eu não tive esta oportunidade quando era jovem. É impressionante ver a evolução das coisas. Não sabia que existia isso tudo. Eu vou voltar diferente... Sou outra pessoa”.

Figura 9: Aluno no Museu do Amanhã, Rio de Janeiro.



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Aluno 5: “Então, professora fiquei admirado com esta arte! Eu perguntei à menina, e ela falou que é uma plataforma com ventiladores que faz uma espiral em redemoinho. E o tecido interage com o ar. O artista foi muito inteligente e bem criativo! Vai entender que está dançando o tecido, envolvendo a arte! Gostei muito e fiquei admirado! E quantas vezes a escola me proporcionar esta oportunidade, outras vezes eu vou voltar aqui para admirar esta obra de arte. Esta obra foi a que eu mais gostei. E estou mais admirado com ela. Ela me impressionou! Chegou a me impressionar a criatividade, né? O homem interagindo com os sentidos. Água, terra, fogo e ar num fluxo. Ele deu o exemplo do que significa esta arte. Como ela interage em um todo na Terra. E eu fiquei maravilhado”.

O aluno ficou encantado diante do objeto estético. Ao receber a obra de arte, o observador, em um processo de síntese de relações, é estimulado sensorialmente a apreender os aspectos formais da obra e elaborar uma resposta por intermédio da associação da memória, do pensamento e da emoção na configuração do objeto artístico estético. Esta experiência vivenciada pelo aluno fez com que ele transbordasse de emoção, como se tivesse visitado as suas memórias, os lugares de sua existência e se esvaziado, ficando em paz. À luz de Vigotski (2004, p. 345), trata-se de um processo dialético “que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”. A experiência estética constitui um meio de sobrelevar vivências suscitadas no contexto da experiência e reconstruí-las harmoniosa e positivamente.

Estesia, palavra usada pelos gregos, remete ao momento em que a pessoa é invadida pela emoção, e encontra-se aberta à poesia e ao sentir. Desta forma, ao realizar uma leitura de uma obra de arte, o sujeito ambiciona dizer o “indizível”, algo que não é da esfera do verbal,

mas um diálogo dos elementos compositivos da obra, de modo a explicar verbalmente algo de outra dimensão, a natureza sensível (PILLAR, 2002). Cada leitura verdadeira, dentre as multiplicidades de leituras possíveis, é cunhada pela identidade e formação de cada leitor, como resultado de cada cultura, do que passou pela nossa formação, pelo nosso olhar.

Após a visita ao Museu do Amanhã, o projeto foi desenvolvido por meio do cronograma do Plano de Ação, realizado em 2017 (23/5 a 27/6 e 31/10 a 28/11) e 2018 (22/5 a 29/5).

Tabela 10 – PLANO DE AÇÃO DIDÁTICO DA DISCIPLINA DE ARTE – 1º semestre de 2017

TEMPO ESTIMADO	CRONOGRAMA	CONTEÚDO	DESCRIÇÃO SUCINTA DA AÇÃO DIDÁTICA
1 aula (1 hora e 40 min.)	7/2	O que é arte? Arte e recepção, experiência estética, estado de estesia, percepção, memória...).	Discussão sobre o conceito de arte. Atividade diagnóstica: depoimentos e debates.
2 aulas	14/2 a 21/2	História da arte.	A arte através dos tempos: Contextualização de obras de arte
3 aulas	7/3 a 21/3	Elementos do gramatical visual.	Leitura do poema concreto “Forma”. Produção de poemas visuais.
2 aulas	28/3 a 4/4	Semana de Arte.	Produção e apresentação de trabalhos “Linguagens que se misturam Dança, Teatro, Artes Visuais e Música” dos alunos do módulo IV.
4 aulas	11/4 a 2/5	O poder da imagem.	Leitura comparativa de duas imagens de épocas distintas (Debret e Signaud), estimulada por perguntas prévias.
2 aulas	9/5 a 16/5	Captura de movimento.	Captura de imagens em movimento através da câmara fotográfica dos <i>smartphones</i> dos alunos.
6 aulas	23/5 a 27/6	Fotografia: o mundo visto através da lente: o visível e o invisível.	Contextualização, Leitura e Fazer Artístico (Produção) de fotografias.
2 aulas	4/7 a 11/7	A mudança do olhar sobre a arte.	Elaboração de texto sobre a mudança do olhar na arte no decurso do tempo.

Fonte: Elaborada pela autora, 2017 e 2018.

Tabela 11 – PLANO DE AÇÃO DIDÁTICO DA DISCIPLINA DE ARTE – 2º semestre de 2017.

TEMPO ESTIMADO	CRONOGRAMA	CONTEÚDO	DESCRIÇÃO SUCINTA DA AÇÃO DIDÁTICA
1 aula (1 hora e 40 min.)	1/8	O que é arte? Arte e recepção (experiência estética, estado de estesia, percepção, memória...).	Discussão sobre o conceito de arte. Atividade diagnóstica: depoimentos e debates.
2 aulas	15/8 a 22/8	História da arte.	A arte através dos tempos: Contextualização de obras de arte.
Durante os três turnos	29/8	Semana de Arte da escola.	Oficinas de Dança, Teatro, Artes Visuais e Música. Exposição e apresentação de trabalhos dos alunos da escola.
2 aulas	5/9 a 12/9	Elementos do gramatical visual.	Leitura do poema concreto “Forma”. Produção de poemas visuais.
3 aulas	19/9 a 03/10	O poder da imagem.	Leitura comparativa de duas imagens de épocas distintas (Debret e Signaud), estimulada por perguntas prévias.
3 aulas	10/10 a 24/10	Captura de movimento.	Captura de imagens em movimento através da câmara fotográfica dos <i>smartphones</i> dos alunos.
5 aulas	31/10 a 28/11	Fotografia: o mundo visto através da lente: o visível e o invisível.	Contextualização, Leitura e Fazer Artístico (Produção) de fotografias.
2 aulas	05/12 a 12/12	A mudança do olhar sobre a arte.	Elaboração de texto sobre a mudança do olhar na arte no decurso do tempo.
2 aulas	22/5 a 29/5 de 2018	Diálogo entre fotografia e tecnologia.	Pesquisa sobre a vida e a obra de fotógrafos brasileiros para produção de imagens e do fruir, do interagir com a arte fotográfica.

Fonte: Elaborada pela autora, 2017 e 2018.

As práticas educativas realizadas nas aulas de Arte vincularam-se a uma concepção pedagógica progressista – histórico-crítica – a fim de responder à questão da pesquisa, qual seja, se a poética fotográfica produzida pelos educandos podia ampliar sua percepção crítica da realidade. Partimos do pressuposto que a área de Arte se configura como um campo do conhecimento por intermédio do qual os alunos trabalhadores podem apropriar-se da cultura para a ampliação do conhecimento, possibilitando assim o rompimento da exploração e da alienação e sua afirmação enquanto sujeitos pensantes.

3. 1. O Primeiro Momento

Na aula do dia 2 de maio, os alunos demonstraram interesse pelo tema “O poder da imagem”: leitura comparativa de duas obras de arte de épocas distintas, nas quais se retratavam pessoas anônimas no seu contexto produtivo. Trata-se de uma atividade que consta do livro didático da disciplina de Arte para a EJA. Nascia assim, do interesse dos próprios educandos, o tema da pesquisa.

As pinturas provocaram reflexões e interpretações dos educandos, além de terem sido fornecidas informações sobre o contexto histórico dos autores e de suas obras. O ponto de partida da aula foi estimulado por perguntas prévias, relativas aos contextos histórico e social retratados pelo olhar crítico estrangeiro na obra de Jean Baptiste Debret (1768-1848), artista francês da Missão Francesa, que veio ao Brasil em 1816 para fundar a primeira Escola de Belas-Artes do país. Em suas telas, Debret retratou a prática do trabalho escravo, tão recorrente no cotidiano da sociedade brasileira do século XIX. A segunda obra analisada é de autoria de Eugênio Sigaud (1899-1979), artista brasileiro denominado “o pintor dos operários”, por retratar em suas telas o tema do trabalho de modo efetivo e militante, principalmente depois dos anos 1930 (CECIERJ, 2014).

Figura 10 – “Negros de Carro”, Jean Baptiste Debret
Voyage pittoresque et historique au Brésil.



Fonte: <http://upload.wikimedia.org...>

Figura 11 – *Acidente de Trabalho*, 1944, Eugênio Sigaud



Fonte: <http://artenaescola...>

Os educandos expressaram suas experiências e concepções de mundo sobre o tema e conteúdo expostos, ainda que de forma naturalizada. O ponto de partida foi a prática social inicial.

Aluno 4: “O Brasil no tempo da escravidão nas duas imagens. Eu vejo homens trabalhando descalços na primeira imagem e, na segunda, eles estão olhando para baixo, onde há muitas pessoas.”

Aluno 5: “Eles estão trabalhando. Na imagem de cima, eles empurram uma caixa em cima de um carrinho. E tem uns cachorros e gatos em volta deles. A cidade parece antiga.”

Nesta etapa, o conhecimento formal foi introduzido de forma participativa e dialogada com os alunos por intermédio da contextualização das obras de arte.

Aluno 6: “Desde antigamente que o preto sofre. Fico pensado que já era para ter melhorado...”

Aluno 7: “Todos burros, não estudaram, por isso que estão assim.”

Aluno 8: “Onde está a burrice, aqui? Eu vim da Paraíba para o Rio de Janeiro. Fiquei trabalhando, casei, tive minha filha. Agora, depois que o trabalho me pediu para estudar e me separei, juntei o útil ao agradável. Com força de vontade e esperança, vou terminar os estudos. Vou poder mudar de função de operadora de caixa para ter uma vida melhor”.

Aluno 9: “A população negra e mais pobre trabalha nas funções braçais e com salários mais baixos.”

Aluno 10: “Você vê, eu estou aqui uma hora dessas estudando, porque na minha época eu tinha que trabalhar para ajudar a minha mãe a sustentar meus irmãos. Eu não era burro, não. Foi falta de oportunidade.”

Neste momento posterior, a prática social foi colocada em questão. Trata-se da etapa da problematização. O conteúdo das obras de arte foi problematizado por intermédio da história das obras de arte apresentadas.

Aluno 11: “Eu tive que parar meus estudos por causa de um problema particular na minha família. Logo depois, eu me casei, minha esposa ficou grávida. Tive que trabalhar e não pude voltar aos meus estudos, porque tive que trabalhar e trabalhar muito para ajudar na minha casa, para levar as coisas para dentro de casa. Mas, agora, tenho um emprego no qual preciso dos meus estudos para subir de cargo e melhorar minha posição na loja onde trabalho. É a exigência do trabalho, por isso eu estou de volta à escola para dar um futuro melhor à minha família. Quero fazer uma faculdade de direito, ou fazer prova para os bombeiros assim que terminar meus estudos. Quero conseguir, mas há muita dificuldade para o pobre”.

Aluno 12: “Eu estou estudando porque quero mudar de vida. Eu vim cansado para cá porque trabalhei na obra o dia todo. Até dói a minha mão quando pego na caneta. Mas, a gente não é reconhecido. Como faz para mudar?”

A instrumentalização é a etapa posterior, na qual se possibilita a apropriação do conhecimento pelo aluno. A partir das obras de Debret e Sigaud, os alunos realizaram debates com base em suas leituras dos textos visuais, como também produziram poesia e pintura.

Aluno 13: “A arte daquela época era do jeito da Europa. E nós aqui nem tínhamos o direito à nossa cultura. E como se faz para resistir a esta vida? ”

Aluno 14: “O problema é esse governo. A gente vive igual àquele tempo. Uma escravidão disfarçada. O Brasil surgiu da desigualdade, e foi, e é. Só quem é da elite que se dá bem. Abolição sem igualdade, até hoje. Nas duas obras de arte, parece tudo escravidão. Uma é do Brasil no século do XIX, e a outra da República, mas não estou vendo liberdade na República. É que ninguém sabe votar”.

Aluno 15: “Se perguntar, né? Aquela palavra? Ah, se questionar na segunda imagem: por que isso aconteceu, esta condição de vida ruim assim? A gente que é afrodescendente sabe que foi consequência do que aconteceu na primeira imagem: escravidão.”

Aluno 16: “E por muito tempo... dívida histórica e social com os excluídos. Gente que não estudou como a gente aqui. Porque não davam escola para nós. Só querem a nossa força de trabalho e ainda pagam pouco. Mas, eu estou estudando para mudar a mentalidade atrasada.”

A catarse é o momento em que o aluno exterioriza a apreensão do conhecimento. Diz respeito à internalização dos instrumentos culturais que se tornam recursos ativos para a transformação social (SAVIANI, 2007).

A educação apoia-se na enunciação teórica de Gramsci a fim de conceber na prática pedagógica uma concepção de mundo do trabalho que rompa com a alienação e a dominação, com a “hegemonia” de uma classe social sobre as demais. A compreensão gramsciana da escola está vinculada ao pensamento de uma “nova cultura da classe subalterna” que propicie a ruptura da “submissão intelectual” em relação à classe dominante. Ao reproduzirem a cultura desta última, as classes trabalhadoras tornavam-se aliadas da mesma, devido à sua concepção de mundo “fragmentada” que as impediam de realizar uma leitura crítica “orgânica e totalizadora” da realidade, considerando os elementos históricos que a configuram (GRAMSCI, 1989, p 15).

A submissão ao paradigma da elite acaba impedindo que a escola desempenhe o seu papel transformador na vida dos educandos, mediante uma ação pedagógica que promova o fim dos reducionismos e da fragmentação dos conteúdos educacionais.

3. 2. O Segundo Momento

O segundo momento da pesquisa, a Abordagem Triangular, orientou as ações didáticas da Contextualização, do Fazer Artístico e da Leitura da Imagem. Estes três eixos não se articulam de maneira hierarquizada, mas de acordo com os conteúdos e os objetivos da proposta de ensino (BARBOSA, 2010; RIZZI, 2002). Como conclusão, foram levadas a cabo uma avaliação do projeto e a confecção de um portfólio didático complementar à atividade “O poder da imagem” do livro didático de Arte da EJA.

A ação educativa da contextualização relaciona-se à esfera da História da Arte e às demais áreas pertinentes à arte e ao programa de ensino. A contextualização na prática

educativa em Arte possui uma relação inerente tanto no ler a imagem quanto no fazer arte. Trata-se de uma relação de “mediação” entre os outros dois momentos da ação pedagógica: o Fazer Artístico e a Leitura de Imagem (BARBOSA, 2010; RIZZI, 2002). Contextualizar permite estabelecer relações entre a obra de arte e as questões históricas e sociais, relacionando-as com o momento presente. Ao apropriar-se dos conteúdos socio-históricos, culturais e políticos, o educando torna-se apto tanto para uma leitura mais crítica da realidade quanto para produções poéticas mais conscientes (BARBOSA, 2010; FREIRE, 2018; VIGOTSKI, 2004; SAVIANI, 2010).

As fotografias dos educandos configuraram-se a partir de uma experiência concreta e dinâmica, o trabalho. E por isso constituíram uma produção artística participante do fluxo da vida, a arte sendo vivenciada como parte integrante do cotidiano do aluno. Conteúdos sobre a história da fotografia e a presença da fotografia no dia a dia dos educandos foram abordados em sala de aula. Tratamos também do olhar humano ampliado do ponto de vista tecnológico e biológico através das antigas câmeras e das atuais. Todavia, não se prescindiu da necessidade do desenvolvimento do olhar sensível para se produzir uma fotografia. O olhar sensível no enquadramento do tema, que escolhe o foco, a visão, a cor, a luz e a composição visual. Vivenciamos uma experiência e um aprendizado nos quais esses educandos visivelmente experimentaram o ato da criação. Isto se reflete, portanto, em uma escolha: “... A maneira como vemos [...] é afetada pelo que sabemos ou acreditamos, a percepção é afetada por tudo que acreditamos e sabemos e pelas conexões que fazemos com o que está à volta...” (BERGER, 1972, p. 10). Na relação entre o olhar e o ver, começa-se a olhar para depois se ver. E, quando se ultrapassa a fronteira do “olhar para o mundo” para o “ver”, é que se efetiva uma ação de leitura e reflexão:

O ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado (ZAMBONI, 1998 apud PILLAR, 2002, p. 73).

3. 2. 1. Produção de Imagens

Em função do horário do curso, noturno, e do fato de os educandos serem trabalhadores, houve a orientação para que a produção de imagens fotográficas fosse realizada durante o dia, como atividade de casa. Os alunos utilizaram-se de seus percursos diários para perceberem

imagens que resultariam em poéticas pessoais. Eles foram orientados também a fotografar de modo cuidadoso e preservando a identidade da pessoa fotografada.

Para o Fazer Artístico, os educandos contaram com as contribuições de outras disciplinas. O uso do *smartphone* na realização da imagem fotográfica propiciou uma ação interdisciplinar planejada com os demais colegas professores para o uso do mesmo enquanto ferramenta pedagógica.

Em Arte, os educandos foram orientados a expressar o olhar sensível no enquadramento do tema, na articulação dos elementos compositivos para produzir imagens, por meio dos *smartphones*, vinculadas aos aspectos críticos de leitura da realidade.

Em Matemática, o professor Eli de Abreu explorou as potencialidades do *smartphone* por intermédio da resolução de problemas matemáticos. Este procedimento possibilitou a familiarização dos educandos com a ferramenta digital, visto que os adultos possuem certa dificuldade no manuseio da mesma, o que é característico de sua faixa etária.

Em Língua Portuguesa, o professor Amaro Tomaz trabalhou com a produção textual a partir das *selfies*, dos retratos produzidos na aula de Arte. Estas ações pedagógicas e a troca de depoimentos com os meus colegas de trabalho aconteceram muitas vezes e de modo informal na sala dos professores. Os trabalhos desenvolvidos foram utilizados como instrumentos de avaliação nas disciplinas envolvidas, ainda que não fizessem parte do texto desta pesquisa.

No laboratório de informática da escola, foi implementado o uso do computador e da internet na aula de Arte visando à pesquisa sobre fotógrafos brasileiros como, por exemplo, Geraldo de Barros e igualmente para a criação, a desconstrução e a manipulação de imagens e para o fruir e o interagir com as manifestações artísticas contemporâneas que é, também, se fazer presente do seu tempo. Cabe destacar ainda a contribuição do Laboratório de Informática para Educação (LIpE) que, em parceria com a escola, realiza a atividade de manutenção de computadores e redes de internet dos laboratórios de informática e promove cursos de programação para estudantes da escola.

Figura 12 - Aula de Arte no laboratório de informática.



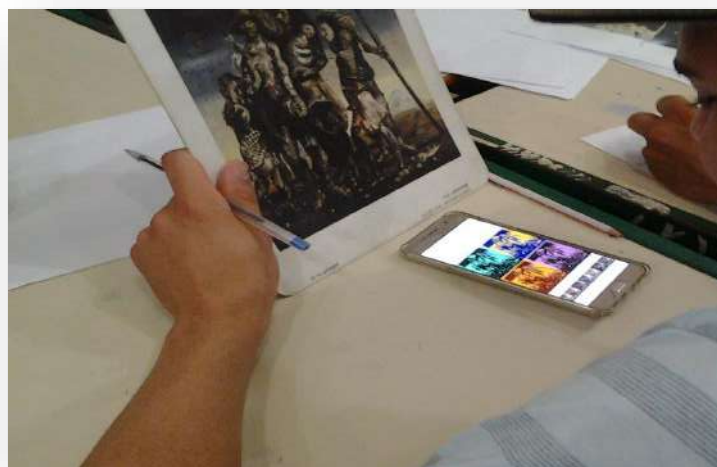
Fonte: Aluno Monitor, 2018.

Figura 13 - Aula de Arte no laboratório de informática.



Fonte: Aluno Monitor, 2018.

Figura 14 - Aluno utilizando o *smartphone* para leitura e manipulação de imagem.



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

3. 2. 2. Leitura de Imagens

Antes de relatar o trabalho desenvolvido pelos educandos, faz-se necessário apresentar algumas questões teóricas que permitiram o desenvolvimento do projeto. Segundo Benjamin (1987), o advento da fotografia que, do grego *phosgraphein*, significa literalmente “marcar a luz”, “registrar a luz” ou “desenhar na luz”, ocorreu sob a influência e o desejo de capturar as impressões de movimento como experiência, na pintura (BENJAMIM, 1987). Em seu ensaio *Pequena história da fotografia*, Benjamin avalia seu desenvolvimento técnico. De suas observações teóricas, interessa ressaltar que a técnica contribuiu para o declínio da aura, isto é: “essa mesma aura que fora expulsa da imagem graças à eliminação da sombra por meio de objetivas de maior intensidade luminosa” (BENJAMIN, 1987, p. 99).

Considerando as transformações na sociedade europeia, que experimentava grandes mudanças de ordem socioeconômica, tecnológica, cultural e política, Benjamin apresentou o conceito de aura em três períodos: o apogeu, no qual ela se evidencia; o declínio, quando ela passa a ser falsa e a destruição, momento em que ocorre uma revitalização da mesma (AVELAR, 2008; OLIVEIRA, 2013; BENJAMIN, 1987).

Na fase inicial e pré-industrial da fotografia, dominada pelo daguerreótipo, ainda se prestigiava o trabalho do artista como fotógrafo e, através desta estética, revelava-se uma arte poética. A aura identificava-se com um “objeto de culto”, com uma “experiência do sagrado”, constituindo um encontro harmonioso entre o objeto e a técnica. No testemunho ocular de quem

observa, a fotografia ultrapassa toda técnica e a habilidade do fotógrafo, descobrindo-se na realidade cativa a representação artística: “a natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar” (BENJAMIN, 1987, p. 94).

Ao comentar algumas fotos, como as de David Octavius Hill, Benjamin destaca que as condições técnicas da época condicionaram um maior tempo de exposição dos modelos a fim de sensibilizar as chapas pela luz, para que, a partir das sombras, o rosto emergisse em sua essência: “o próprio procedimento técnico levava o modelo a viver não ao sabor do instante, mas dentro dele; durante a longa duração da pose, eles por assim dizer cresciam dentro da imagem” (BENJAMIN, 1987, p. 96).

Nesta fase inicial, ainda que reproduzisse uma imagem, a fotografia ainda não constituía um artefato para a reprodutibilidade. Sua industrialização aconteceria uma década mais tarde. A partir do resultado do desenvolvimento técnico, da invenção do negativo¹¹ e das cópias em papel, culminando com a massificação, a técnica contribuiu para o declínio da aura (AVELAR, 2008; OLIVEIRA, 2013).

Benjamin ressalta que, no período de declínio da aura, houve a propagação de retratos dedicados a satisfazer os desejos burgueses de associar sua imagem à prosperidade e aos costumes aristocráticos em voga. Na época da reprodutibilidade técnica, a técnica provocou o declínio, a crise da aura na obra de arte, enquanto objeto único de culto e experiência estética conforme o padrão artístico burguês (AVELAR, 2008; OLIVEIRA, 2013; BENJAMIN, 1987).

A evolução foi tão rápida que [...] a maioria dos pintores de miniaturas se transformaram em fotógrafos, a princípio de forma esporádica e pouco depois exclusivamente [...]. Foi nessa época que começaram a surgir os álbuns fotográficos. Eles podiam ser encontrados nos lugares mais glaciais da casa em consoles ou guéridons, na sala de vistas - grandes volumes encadernados em couro, com horríveis fechos de metal, e as páginas com margens douradas com a espessura de um dedo, nas quais apareciam figuras grotescamente vestidas ou cobertas de rendas: o tio Alexandre e a tia Rika, Gertrudes quando pequena, papai no primeiro semestre da Faculdade, para cúmulo da vergonha, nós mesmos, com uma fantasia alpina, cantando à tirolesa, agitando o chapéu contra neves pintadas, ou como um elegante marinheiro, de pé, pernas entrecruzadas em posição de descanso, como convinha, recostado num pilar polido (BENJAMIN, 1987, p. 98).

Com o declínio da aura, alguns fotógrafos buscaram resgatar a magia das primeiras imagens, utilizando-se de artifícios. Benjamin destaca o excesso de objetos que compunha o ambiente dos estúdios cenográficos e ateliês para a realização de uma fotografia:

¹¹ O inglês George Eastman revolucionou o processo fotográfico ao inventar o filme negativo, revestindo uma base flexível e transparente de nitrocelulose com emulsão de brometo de prata, que passou a comercializar em 1888, como parte integrante de uma pequena câmara denominada Kodak (OLIVEIRA, 2013, p. 171).

O menino de cerca de seis anos é representado numa espécie de paisagem de jardim de inverno, vestido com uma roupa de criança, muito apertada, quase humilhante, sobrecarregada de rendas. No fundo erguem-se palmeiras imóveis. E, como para tornar esse acolchoado ambiente tropical ainda mais abafado e sufocante, o modelo segura na mão esquerda um chapéu extraordinariamente grande, com largas abas, do tipo usado pelos espanhóis. O menino teria desaparecido nesse quadro se seus olhos incomensuravelmente tristes não dominassem essa paisagem feita sob medida para eles (BENJAMIN, 1987, p. 98).

Benjamin descreve sem saudosismo o declínio da aura, a fotografia compreendendo uma das atividades técnicas que possibilitaram acesso a materiais artísticos diversificados. Contudo, a questão primordial que interessa para o presente estudo, expressa com mais acuidade no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1987), refere-se às mudanças ocorridas no modo de percepção dos sujeitos. De algum modo, o objeto estético nos interpela e nos desperta questionamentos. É por meio destes últimos que o uso da fotografia pode influenciar no desenvolvimento crítico da prática pedagógica em Arte.

Retomando os trabalhos dos educandos com as fotos, elas foram distribuídas entre eles de modo que cada aluno ficasse com a produção do colega e registrasse por escrito sua leitura dela. Durante a prática pedagógica, houve um diálogo sobre os motivos e o modo como foram produzidas as poéticas pessoais. Houve momentos de descontração e de leve crítica sobre o enquadramento da imagem, a escolha da paisagem fotografada ou a falta de consciência ecológica devido ao descuido com a natureza, ao se compararem as imagens por eles elaboradas com a fotografia que ilustra a figura 20 deste texto.

Ao citar o método de Edmund Feldman, Barbosa (1994, p. 43) destaca que o autor orienta uma leitura “comparativa entre duas ou mais obras” na qual o educando deve tirar conclusões através das diferenças e semelhanças percebidas, pois no processo de aprendizagem da linguagem artística, o desenvolvimento da crítica é o princípio fundamental da teoria.

Após o momento da Contextualização, do Fazer Artístico, o momento seguinte foi o da Leitura da Imagem fotográfica pelos educandos, igualmente inspirado pelo método comparativo proposto por Feldman. Foi proposta uma comparação entre as produções dos alunos e as pranchas do pintor Cândido Portinari, nas quais retrata a temática social, ilustrando a condição de vida da população mais pobre. Contudo, tal comparação não foi estimulada de forma rígida, mas de modo a permitir que o sujeito da prática respondesse às questões de forma livre.

Embora tenham sido feitas anotações sobre as falas dos educandos enquanto realizavam a leitura das imagens, a orientação foi para que apreciassem as mesmas e escrevessem sobre elas, respondendo às questões abaixo conforme os processos distintos e vinculados do método

de leitura de imagem segundo Feldman. Este autor, em seu livro, *Becoming human through art: aesthetic experience in the school*, de 1970, propôs o referido método, que confere destaque à importância de dimensões “sociais, culturais, históricas” para a aprendizagem crítica e também técnica da linguagem artística. Feldman ressaltou que, para a arte, o desenvolvimento da capacidade crítica é imprescindível, e está relacionada com a leitura de imagem, articulada a princípios “éticos, estéticos e históricos” (FELDMAN apud BARBOSA, 1994, p. 43).

Tabela 12 - Processos de Leitura de Imagem segundo Edmund Feldman

PROCESSOS DE LEITURA DE IMAGEM SEGUNDO EDMUND FELDMAN
Procedimento -1. Descrever
Identificar o que está evidente na obra de arte.
Procedimento – 2. Analisar
Estabelecer e articular uma ligação entre os elementos visuais para a sua compreensão.
Procedimento – 3. Interpretar
Dar significado à obra segundo sentimentos e ideias.
Procedimento – 4. Julgar
Emitir julgamento sobre a obra de arte.

Fonte: BARBOSA (1994, p. 43-44).

As questões que os alunos buscaram responder, conforme o método acima, foram as seguintes:

Olhar com atenção (descrição);

- O que vê nas imagens?

Examinar e relacionar os elementos que compõem a imagem (analisar a obra);

- Onde as pessoas estão e como estão vestidas (em cada imagem separadamente)?

Dar significado à obra (interpretação),

- Que sentimentos e lembranças as obras lhe remetem?

Emitir uma consideração sobre o valor da obra (julgamento).

- Esta obra lhe traz alguma mensagem? Por quê?

Figura 15 – Alunos utilizando o *smartphone* para leitura e manipulação de imagens.



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Figura 16 – Alunos utilizando o *smartphone* para leitura e manipulação de imagens.



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Figura 17 - Aluno realizando leitura de imagem.



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Figura 18 - Aluno escrevendo sobre a leitura de imagem.



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Figura 19 – Fotografia com intérprete de libras.



Fonte: Gilson, 2018.¹²

Aluno 17: “Pela mão, parece ser a mão de uma mulher. Estou vendo a mão falando em libras, na primeira imagem. A mulher escolheu estudar libras para ajudar as pessoas. Solidariedade da mulher.”

¹² Para preservar a identidade dos alunos, os nomes são fictícios.

Figura 20 - Fotografia com pedreiro.



Fonte: Fábio, 2017.

Aluno 18: ‘Estou vendo um rapaz tirando a areia, mas ele deve ser autônomo porque não tem uniforme para trabalhar.’

Aluno 19: “Eu vejo um jovem peneirando a areia, mas o chão está sujo. Falta de consciência ecológica. Poderia ter feito outra foto, em outro lugar.”

Figura 21 – Fotografia com eletricitista.



Fonte: Alex, 2018.

Aluno 20: “Eu vejo um homem mexendo na parte elétrica. Dá o sentimento que esse homem é uma pessoa jovem, que não tem nenhuma proteção para fazer esse trabalho. Provavelmente, não é um profissional qualificado. Pode entender pouco sobre elétrica e faz isso para conseguir o sustento de sua família. O da foto abaixo já é um profissional de uma empresa por causa do uniforme e do capacete”.

Figura 22 – Fotografia com eletricista.



Fonte: Aldo, 2018.

Como já mencionado, as leituras dos alunos responderam a uma questão inicial: o que você vê nas imagens? Eles responderam descrevendo o que viam, articulando os elementos visuais (cor, linha etc.) de modo a formar a imagem, a cena. Construíram uma narrativa justificando a mesma e, em seguida, conferiram significado à história de acordo com suas ideias e seus sentimentos. Assim procedendo, aproximaram-se do primeiro (descrição) e do terceiro (interpretação) estágios de Feldman.

Foi possível observar a repetição deste padrão de análise em muitas leituras realizadas pelos educandos. Cabe ressaltar que as perguntas foram feitas em bloco, conforme descrito no método, possibilitando que a maioria dos educandos começasse suas respostas de forma descritiva (eu vejo...). Alguns deles permaneceram neste estágio incipiente, que se assemelha a uma etapa inicial da leitura de imagem.

Segundo Vigotski (2004), na recepção da imagem, o observador vivencia três momentos. O primeiro deles é a estimulação, na qual é sensorialmente afetado pelos elementos constituintes do objeto estético, elaborando ou estabelecendo uma relação entre as suas partes e construindo a resposta, interpretando e (re) criando o objeto artístico estético.

Figura 23 – Fotografia com pedreiro.



Fonte: Mário, 2017.

Aluno 21: “São trabalhadores lutando por um ideal que é levar o sustento para o seu lar e para seus familiares, de forma honesta e não prejudicando ninguém”.

Figura 24 - Fotografia com pedreiro



Fonte: Jairo, 2017.

Aluno 22: “Esta foto foi a que todo mundo gostou. Parece um quadro bem trabalhado.... Eu vejo o pedreiro trabalhando. Os raios de sol a entrar pela janela. Fazendo sua obra, sua obra de arte, sua obra profissional. Profissão muito boa. E bem

remunerada. Mas, muitos não valorizam. O governo não valoriza muito as pessoas com o legado e o sonho que constroem uma coisa bonita, que constroem com prazer pelo talento que adquiriram de profissão. Igual a mim, que sou um pedreiro de profissão”.

Aluno 23: “Eu vejo uma foto show de bola, na qual a luz entrando na janela pega um ângulo bonito. É um quarto todo quebrado com entulho onde tem um trabalhador no seu ofício. O pé e a perna me fazem lembrar o corpo do trabalhador de Café naquela pintura expressionista do Portinari, no qual ele faz tudo grande e exagerado para expressar a força e a dignidade do trabalhador, né? Que é verdade...”

Os leitores das imagens 22 e 23 acima revelaram uma empatia com as mesmas. O primeiro interpretou o texto visual de forma emotiva, expressando ideias, sensações e opinião crítica. Emitiu um juízo estético e poético sobre o texto visual, conferindo-lhe importância e identificando-se com a narrativa da imagem, que lhe suscitou sentimentos de indignação pela falta de reconhecimento profissional. Fez ainda uma apreciação sobre a poética da imagem, identificando-a como um quadro bem trabalhado.

O aluno 23, ao descrever os elementos visuais, os interpretou, estabelecendo um paralelo entre a arquitetura da imagem fotográfica e a obra *Café*, de Candido Portinari (1935), na qual o autor retrata o contexto produtivo dos trabalhadores nas lavouras de café. O aluno depreendeu a potência simbólica dos contextos retratados através da leitura das imagens.

Esses dois processos de análises das imagens têm características do último e do penúltimo estágio do método de Feldman (Julgar e Interpretar).

Figura 25 – Aluno com a reprodução da obra *Café*, Portinari, 1935, pintura óleo/tela – 130 x 195cm



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

O processo de leitura das imagens constituiu uma experiência nova para os educandos. O “fazer arte” é mais recorrente nas aulas de Arte do que a leitura de imagens, prática que auxilia no desenvolvimento estético do observador. Os educandos relataram ter apreciado tal tarefa, bem como a apreciação das fotografias por eles produzidas, afirmando que darão valor

a tudo que olham e veem dali por diante. Descobriram que as imagens são “testemunhas mudas”, mas que, se souberem “interrogá-las”, elas falam (BURKE, 2005, p. 18).

Dentre os três instrumentos de avaliação que somos orientados a fazer bimestralmente na escola, o que correspondeu a esta prática foi a autoavaliação, utilizando um percurso autorreflexivo de perguntas e respostas. As fotografias destacadas pelos alunos e selecionadas pela professora farão parte do portfólio didático de Arte.

Embora se possa “qualificar” a prática pedagógica do educando segundo aproximações dos estágios de desenvolvimento estético do método de Edmund Feldman, todo o processo de aprendizagem através da leitura crítica de obras de arte e fotografias foi o que melhor correspondeu aos objetivos desta pesquisa.

Figura 26 – Fotografia com frentista.



Fonte: João, 2017.

Aluno 24: “Vejo um homem no posto abastecendo o carro com uma gasolina cara, mas ele recebe um salário baixo. O trabalhador não é valorizado e tem um ofício monótono. Gostei mais do que faz móveis. É mais criativo”.

Figura 27 - Fotografia com floricultor.



Fonte: Eva, 2018.

Aluno 25: “Bom, vejo um floricultor, um homem que trabalha com flores, um jardineiro que está em um local de trabalho se dedicando a tratar das plantas para serem vendidas”.

Aluno 26: “Vejo pessoas que trabalham com flores, que se identificam em cuidar das plantas com zelo para que possam ser vendidas e utilizadas como decoração, enfeite. É bom. O sentido desta imagem é amor, zelo, carinho, vida. Pessoas que prezam a natureza divina e bela”.

Figura 28 – Fotografia com jardineiro



Fonte: Marta, 2017.

Aluno 27: “Vejo um homem cuidando da grama. Parece calmo e gostar do que faz”.

Figura 29 – Fotografia com gari.



Fonte: Elis, 2017.

Aluno 28: ‘São três trabalhadores recolhendo lixo urbano, trabalho árduo e difícil, mas tem que levar as coisas para dentro de casa.’ ”

Figura 30 – Fotografia com servidores públicos.



Fonte: Marcos, 2017.

Aluno 29: “Eu vejo dois homens trabalhando na rua. Cavando a rua e retirando o entulho com o trator. Enquanto um está dentro do buraco cavando, o outro segura uma ripa, afundando a área para melhoria da rua.”

Aluno 30: “São servidores públicos. Provavelmente, estão nesta situação para levar saneamento básico para algum condomínio ou bairro distante e também porque é o seu atual trabalho e precisam do salário para ajudar a família.”

Figura 31 – Fotografia com auxiliar de serviços gerais.



Fonte: Cristine, 2017.

Aluno 9: “A população negra e mais pobre trabalha nas funções ‘braçais’ e com salários mais baixos” (Aluno reforça a mesma impressão depreendida do quadro de Debret, fig. 11).

Figura 32 – Fotografia com atividade de lazer.



Fonte: George, 2018.

Aluno 32: “Vejo um campo de futebol com grama verde. Quem fotografou, fez um ângulo na diagonal. Mas é um trabalhador no seu lazer. Nas outras fotos, ninguém lembrou do descanso, e faz parte!”

Figura 33 – Fotografia com mulher em atividade de limpeza



Fonte: Alice, 2017.

“Aluno 33: “Nesta foto, ela está trabalhando, mas não está empregada, ou talvez seja um bico porque está difícil arrumar emprego”.

Aluno 34: “Eu vejo pés, uma vassoura e uma senhora que varre o chão. Ela não esperava a foto e por isso não se arrumou. É seu trabalho do dia. A foto é simples, bonita e tem muito verde”.

Segundo Benjamin, houve um período na história da fotografia em que se buscavam as imagens fugidias, simples, ao acaso e reconectadas com a realidade. Os educandos apreenderam este pensamento benjaminiano, ao produzirem poéticas que se consubstanciaram não aos condicionamentos do comportamento vigente, mas ao instante, esvaziadas dos artifícios que simbolizam a cultura hegemônica. Desta forma, interessa aqui comparar a produção do aluno com a do fotógrafo Atget, Benjamin destaca que:

Ele buscava as coisas perdidas e transviadas e, por isso, tais imagens se voltam contra a ressonância exótica, majestosa, romântica, dos nomes das cidades; elas sugam a aura da realidade como uma bomba suga a água de um navio que afunda. Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja (BENJAMIN, 1987, p. 101).

Figura 34 – Fotografia com marceneiro.



Fonte: Thais, 2018.

Aluno 35: “Me deu vontade de aprender a fazer as peças e montar móveis, porque é uma profissão que não parece ser muito difícil. Às vezes, fico olhando meu tio e, quando ele me pede para ajudar, eu fico feliz porque gosto.”

Figura 35 – Fotografia com vendedor de tecido



Fonte: Paulo, 2017.

Aluno 36: “Vejo um vendedor de tecido. Ele deve fazer esse movimento várias vezes ao dia, e deve ser cansativo, mas a cor do tecido é bonita.”

Figura 36 – Fotografia com gari.



Fonte: Tereza, 2018.

Aluno 37: “Vejo a preocupação com os equipamentos de segurança e o zelo em deixar tudo cortado e limpo, mas me pergunto se eles estão nesta profissão por vontade própria ou se isso lhes foi imposto. Normalmente são negros que exercem esta profissão. ”

Aluno 38: “Não foi assim. A gente sabe que foi por causa da nossa história no Brasil. Faltou oportunidade justa. A foto é bonita, gosto da luz e sombra que vejo. Me lembra uma manhã de outono. ”

Figura 37 – Fotografia com pedreiro



Fonte: Maurício, 2017.

Aluno 39: “Sinto uma consideração imensa por esta profissão. O trabalho de pedreiro é a profissão que eu mais admiro. Eles sempre estão dispostos a mostrar o melhor aos outros e para si mesmos.”

Figura 38 – Fotografia com tatuador



Fonte: Carlos, 2018.

Aluno 40: “É uma profissão na qual ele deve ser autônomo. Mas é legal ter tatuagem! Não sei se dá um bom salário esta profissão. É bom olhar para um desenho, uma imagem no seu corpo. A pessoa fala muita coisa, sem falar nada...”

É recorrente vermos fotografias sendo reproduzidas rapidamente no intuito de serem veiculadas e consumidas em instantes, de forma que o modelo corporifica fidedignamente o espírito de sua época, ao se associar a objetos e reproduzir gestos que o identificam com a cultura dominante, tornando-se um aliado da mesma. Esta estética pôde ser observada em algumas fotografias iniciais manipuladas pelos alunos, um comportamento tão comum quanto coerente com a hegemonia cultural a que estão submetidos. Todavia, é importante observar que as pessoas por eles fotografadas no decurso do projeto educativo não foram necessariamente enquadradas de frente o que demonstra uma mudança em direção à conscientização e ao abandono da estética da *selfie*.

A manipulação tornou-se acessível a todo público que deseje construir uma imagem, mas isto nem sempre foi assim. Hoje, qualquer pessoa tem acesso a este tipo de recurso, antes utilizado somente por uma minoria. Durante a avaliação da prática pedagógica, observou-se que alguns alunos foram fotografados ao invés de realizarem a atividade. Na correção dos trabalhos, os educandos causaram interferências através dos efeitos de manipulação nas mesmas. Estas fotografias encontram-se em anexo e farão parte do portfólio didático, embora

não tenha sido possível desenvolver plenamente a técnica de manipulação de imagem nesta pesquisa.

Fontcuberta sustenta que a fotografia digital “não constitui uma simples transformação da fotografia fotoquímica, mas introduz toda uma nova categoria de imagens que já devem ser consideradas ‘pós-fotografias’” (FONTCUBERTA apud LIMA, 2015, p. 64). Desta forma, as novas tecnologias estabeleceriam uma nova categoria de fotografia. Mas, esta discussão fica para um próximo trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas fases, principalmente, que consistiram no levantamento bibliográfico e documental e no desenvolvimento da prática pedagógica.

A primeira fase teve como objetivo uma reflexão sobre a história formal do ensino no Brasil. Em um breve recorte de sua história no Ensino Médio, por intermédio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, das tendências pedagógicas e do ensino de Arte.

Tal reflexão orientou a seleção de conteúdos e linhas teórico-metodológicas para a proposta pedagógica em Arte-Educação. A Pedagogia Histórica-Crítica, do filósofo e educador Dermerval Saviani, articulada aos três eixos conceituais da Abordagem Triangular para o ensino da Arte: a Contextualização, o Fazer artístico e a Leitura de Imagem, sistematizados pela educadora Ana Mae Barbosa. Este trabalho inspirou-se igualmente no pensamento de Walter Benjamin sobre a fotografia, na concepção de educação estética de Vigotsky e no método do educador Edmund Feldman sobre os processos de leitura de imagem. Culminando na experimentação do uso da fotografia como recurso pedagógico a fim de favorecer a percepção da realidade, a expressão e a comunicação em uma perspectiva crítica social aos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A segunda fase da pesquisa “Os sujeitos da modalidade da EJA e das práticas pedagógicas em Arte” consistiu no planejamento da ação didática da disciplina e nos três momentos do projeto educativo. O primeiro deles ocorreu na aula do dia 2 de maio de 2017, quando os alunos demonstraram interesse pelo tema do trabalho, por ocasião da atividade “O poder da imagem”, a partir da leitura comparativa de duas obras de arte de épocas distintas que retratavam pessoas anônimas no seu contexto produtivo. O segundo momento consistiu na Contextualização como mediadora do Fazer Artístico e da Leitura da Imagem. O último momento da pesquisa, a avaliação dos trabalhos dos alunos, culminou em um portfólio didático complementar à atividade “O poder da imagem” do livro didático da EJA.

Cabe destacar que a leitura de imagens não costuma ser uma ação pedagógica frequente nas aulas, o “fazer arte” sendo mais recorrente. Os sujeitos desta prática educativa, em sua maioria, ficaram afastados do processo de escolarização por um tempo considerável, e a pesquisa em questão constituiu uma oportunidade para que experimentassem esta prática pela primeira vez.

As três diferentes funções da modalidade de ensino da EJA – “reparadora”, “equalizadora” e “qualificadora” – encontram correspondência nos sujeitos da pesquisa e refletem uma dívida social com pessoas que não tiveram a oportunidade de acessar a educação

na chamada idade adequada. Portanto, a EJA objetiva reparar o direito negado a determinado segmento da população. Garantir o retorno deste segmento ao sistema educacional, por meio da ampliação das vagas, da possibilidade de acesso e da garantia de sua permanência na escola. Por fim, visa propiciar a todos a atualização de conhecimentos durante toda a vida, conforme preconiza a Resolução CEB/CNE nº 11/2000.

Durante as práticas pedagógicas, observou-se que os educandos construíram conhecimento através da percepção estética e da leitura de imagem, de modo a vinculá-las aos aspectos críticos de leitura da realidade, conforme o objetivo da pesquisa. A prática pedagógica proporcionou aos alunos a decodificação dos elementos compositivos – como o enquadramento do tema, o foco, a visão, a luz e a cor – a produção de poéticas, por meio da articulação dos mesmos. Eles puderam descobrir e perceber para além do que as imagens do cotidiano lhes ofereciam a ver. Tal constatação corrobora o que Barbosa (2009, p. 1) pontua em relação à importância da arte na educação como possibilidade de “desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”. A utilização da imagem enquanto recurso didático originou posicionamentos críticos dos educandos em relação às condições sociais que lhes foram impostas em decorrência do processo socio-histórico brasileiro. Eles identificaram as desigualdades sociais como consequências deste processo, que deu origem a uma dívida social diante da qual buscam resistir também através do voto, da cultura, e da leitura crítica da realidade:

Aluno 14: “Abolição sem igualdade até hoje. Nas duas obras de arte, parece tudo escravidão. Uma é do Brasil do século XIX e a outra da República, mas não estou vendo liberdade na República. É que ninguém sabe votar!”

Aluno 13: “A arte daquela época era do jeito da Europa. E nós, aqui, nem tínhamos direito à nossa cultura! E como faz para resistir a esta vida?”

Aluno 37: “Vejo a preocupação com os equipamentos de segurança e o zelo em deixar tudo cortado e limpo, mas me pergunto se eles estão nesta profissão por vontade própria ou se isso lhes foi imposto. Normalmente são negros que exercem esta profissão.”

Outro objetivo da pesquisa é o de refletir sobre a própria prática docente a fim de implementar novas propostas pedagógicas que contemplem as autênticas necessidades dos

sujeitos da prática pedagógica através de conhecimento atualizado. O percurso de formação proporcionado pelo tema da pesquisa exigiu refletir sobre diversas teorias educacionais, a leitura de imagem e a percepção estética dos educandos por meio de suas produções com os *smartphones* contribuíram para o aprimoramento de novos métodos didáticos e o questionamento dos tradicionais, de forma a contribuir para a “ação-reflexão-ação” na prática docente.

O projeto não terminou com a conclusão desta fase da pesquisa. Ele se encontra em desenvolvimento em outras turmas e passa por reflexão sobre a prática pedagógica. Esta reflexão encaminha um trabalho futuro. A fotografia digital manipulada pelos educandos originou questionamentos sobre uma nova categoria de imagens, as “pós-fotografias”, como possível ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do pensamento estético-artístico e crítico dos educandos e da professora-pesquisadora. A educação como um movimento dialético, como nos ilumina Paulo Freire.

As imagens fotografadas pelos alunos, bem como os trabalhos realizados durante as aulas segundo o embasamento teórico selecionado foram reunidos no formato de um portfólio didático para a Arte-Educação de Jovens e Adultos. Tal material poderá tornar-se um portfólio digital.

Participar deste Programa de Pós-Graduação significou um grande aprendizado para os sujeitos da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, os alunos e a professora. Esta última viu-se confrontada à necessidade de refletir sobre a própria prática, que se mostrava inadequada diante dos desafios educacionais, e teve o privilégio de realizar investigações acadêmicas que visam a um retorno tanto estético-artístico quanto social para a educação pública na qual exerce o magistério.

4. REFERÊNCIAS

ADEDI, Associação das Empresas do Distrito Industrial de Campo Grande. Disponível em: <<http://www.adedi.org.br/adedi.php>> Acesso em: 15 Set. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp.19-50.

AVELAR, Sylvia M. Marteleto. Benjamin e a Aura. **Exagium**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, abr. 2008. Disponível em <<http://www.revistaexagium.com>> Acesso em: 19 jul. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Processo civilizatório e reconstrução social através da Arte**. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Civilização e Contemporaneidade. Recife, Brasil. 10, 11, 12 e 13 de nov. 2009. pp. 1-5. Mimeo.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/ Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais** (org.). São Paulo: Cortez, 2005, pp. 98-112.

BARBOSA, Ana Mae. Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 21, pp. 59-64, Jan/Abr. 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 – Disponível em <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acesso: 19 jul. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino de Arte**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e Culturas Visuais**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de EJA Analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, pp. 207-245.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. (ed.). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN, W. (ed.). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 91-107.

BERGER, John. **Modo de ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Título VIII- da Ordem Social, Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação. Brasília, Senado Federal. 1988. Pág. 34.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. 1996.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, Conselho de Estado, Coleção de Leis do Império do Brasil - 1824, Página 7 Vol. 1. Capítulo III: da Fazenda Nacional. Título 8º. Art.179 Inciso XXXII. Carta de Lei de 25 de março de 1824.

BRASIL. Novo Ensino Médio – Dúvidas. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Francisco Aparecido Cordão, Presidente da Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília: Resolução CNE/CEB, nº 1, de 5 de julho de 2000.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular história e imagem**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

CAPUCHO, Vera A. C. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da democracia**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35.

CARBONEL, Sonia. **Educação Estética na EJA. A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.

DEBRET, Jean Baptiste. **Mercado de Escravos**. 1816-1828. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/203/por-que-os-africanos-foram-escravizados-no-brasil> Acesso em: 24 de Jun. 2018.

DEBRET, Jean Baptiste. **Negros de Carro**. 1834. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/84/Jean-Baptiste_Debret_-_Negros_de_Carro.jpg. Acesso em: 24 de Jun. 2018.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, Ano XXI, nº 55, nov/2001, pp. 58-77.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. pp. 14-15.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de; FUSARI, Maria F. Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de; FUSARI, Maria F. Rezende e. **Arte na educação escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araujo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde a Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grécia até os Severinos. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE-DOWBOR, Fátima. Paulo Freire, um precursor. BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, n. 7, p. 16-17, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDAÇÃO CECIERJ. SeEduc. **Nova Educação para Jovens e Adultos – Artes e tecnologias**. Volume 1, módulo 4, Artes. Rio de Janeiro: Ed. Cecierj, 2014. pp. 38-40.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, pp. 104-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa**: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo. 2006.

KUBITSCHKE, Juscelino. Discurso na abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. In: RIVERO, José & FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. Brasília, DF/ UNESCO: Moderna, 2009.

LEITE, Reginaldo da Rocha. O Uso da Gravura de Temática Religiosa na Formação do Artista na Academia Imperial das Belas Artes. **19&20 – A revista eletrônica de Dezenove Vinte**. Volume I, n. 2, agosto de 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender – Davídov e a teoria histórico-cultural da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 27, pp. 1-16, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Antônio (ores.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

LIMA, Valdilania Santana de. **A travessia do espelho: fotografia e aprendizagem artística**. 2015. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MUSEU DO AMANHÃ. <https://museudoamanha.org.br/>. Acesso em: 19 Jul 2018.

NOSSELLA, Paolo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1989. pp.28-29.

OLIVEIRA, Orlando José Ribeiro de; OLIVEIRA, Marília Flores Seixas. As fases da fotografia e a aura segundo, Walter Benjamin. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 10, n. 16, pp.163-190, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, O. J. R; OLIVEIRA, M. F. S. **As fases da fotografia e a aura segundo, Walter Benjamin**. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/viewFile/14227/14593>. Acesso em: 19 Jul 2018.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: MACHADO, Maria Margarida (org). **Em Aberto: Educação de Jovens e Adultos**. v. 22, n. 82. Brasília/DF: INEP/MEC, nov. 2009. pp. 59-71.

PAIVA, Vanilda. P. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PALMA FILHO, João Cardoso. História da educação brasileira: Universidade Estadual Paulista. Caderno de formação. **Formação de professores educação, cultura e**

desenvolvimento, v. 1, 184 p, 2010. Disponível em:
[:https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacaopedagogia_3.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacaopedagogia_3.pdf).>
 Acesso em: 22 Jun 2018.

PAULA, Fátima de. **Tensões e ambiguidades em Walter Benjamin: a modernidade em questão**. Plural: Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia, São Paulo, v. 1, pp. 106-130, 1o. sem. 1994. <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/68057/70627>>
 Acesso: 20 Jul 2018.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do olhar no Ensino da Arte. In: Ana Mae Barbosa (org.), **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. pp. 71-82.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: Ana Mae Barbosa (org.), **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. pp. 113-121.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, 2018.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: Ana Mae Barbosa (org.), **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. pp. 63-70.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **Educação pública antes da independência**. Universidade Estadual Paulista. Caderno de formação. Formação de professores educação, cultura e desenvolvimento, v. 1, 184 p, 2010. Disponível em:
[:https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacaopedagogia_3.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacaopedagogia_3.pdf).>
 Acesso em: 22 Jun 2018.

ROVERE, Renata Lèbre La; SILVA, Mauro Osorio da. **Desenvolvimento econômico local da Zona Oeste do Rio de Janeiro e seu entorno**. Rio de Janeiro: PoD, 2010.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Desembarque**. Disponível em:
 <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61532/desembarque>>. Acesso em: 24 de Jun. 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. jan./abr. 2007. pp. 152-180.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SIGAUD, Eugênio. **Acidente de Trabalho**. 1944. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/midiateca/publicacao/?id=58732&>. Acesso em: 24 de Jun. 2018.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro, DP&A. p.12, 2002.

TOURINHO, Irene. TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DA ARTE: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: Ana Mae Barbosa (org.), **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. pp. 27-34.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

V CONFITEA. Conferência internacional sobre a educação de adultos. Hamburgo, Alemanha, julho, 1997. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, jan-mar, pp. 456-478, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEDEKIN, Luana Maribele & ZANELLA, Andrea Vieira. Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. **Pro. posições**, v. 27, n. 2 (80) maio/ago. 2016, pp. 155-176.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Pesquisadora: Fátima Regina Souza da Silva Bezerra

Caros alunos (as),

as questões abaixo fazem parte de um estudo, cujo objetivo é conhecer o perfil do aluno jovem, adulto, idoso e trabalhador que frequentam a EJA.

1- Nome: _____ Sexo: 1. () F 2. () M

2. Idade: ____ anos. Qual é o seu local de nascimento (UF)? _____.

3. Etnia - Cor/Raça:

- 1. () amarela
- 2. () branca
- 3. () indígena
- 4. () parda
- 5. () preta.

4. Profissão: _____

Se você trabalha, qual é o seu o seu emprego atual? _____

5. Estado civil:

- 1. () solteiro
- 2. () casado
- 3. () em união estável
- 4. () separado

6. Com quem você mora?

1. () mãe 2. () pai 3. () namorado (a) 4. () esposo (a) 5. () parentes 6. () sozinho



7. Cite, em ordem de preferência, 2 eventos artísticos e de lazer que você gosta de participar na região onde mora:

_____ e _____.

E em outra região:

_____ e _____.

APÊNDICE 2: LEITURA COMPARATIVA ENTRE DUAS IMAGENS

 <p>Governo do Estado do Rio de Janeiro Coordenadoria Regional Metro IV CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho – U.A.181874</p>			<p>Nota:</p> 
2º Bimestre – Avaliação			
Nome: <u>moisés</u>	Nº:		
Disciplina:	Prof.(a): Fátima	Turma: <u>400 L</u>	Data: <u>07/11/2017</u>

Arte, Trabalho e Sociedade

Jean Baptiste Debret (1768-1848) foi artista francês que veio para o Brasil em 1816 com a Missão Artística Francesa para fundar a primeira escola de belas-arts do país. Retrata em suas pinturas o cotidiano da sociedade brasileira do século XIX e documentou na prática do trabalho escravo em nosso país.



Figura 1: "Negros de Carro", de Jean Baptiste Debret.

Eugênio Sigaud (1899-1979) foi um artista brasileiro conhecido como pintor dos operários por explorar em suas telas, de maneira intensa e militante, o tema do trabalho, sobretudo a partir de meados dos anos 1930. A imagem selecionada "Acidente de Trabalho" é de 1944 e pertence ao Museu de Belas-Artes (fundada por Debret)



Figura 2: "Acidente de Trabalho", de Eugênio Sigaud.

Debret e Sigaud retrataram pessoas anônimas em seu contexto produtivo. O primeiro foi um pintor histórico e o segundo sofreu influência nacionalista e expressionista.

Responda as questões abaixo observando as semelhanças e diferenças nas imagens.

1. Observe as pessoas e o contexto em que elas estão para identificar a mais antiga e a mais recente e o que Debret e Sigaud retrataram em seu contexto histórico: (1.0)

FIG1 É a mais recente. Retrata o trabalho escravo no séc. XIX

FIG2 É a mais antiga. Retrata Trabalho operário no séc. XX

2. As imagens possuem várias pessoas. Onde elas estão (em cada imagem separadamente)? (0.5)

FIG1 Estão trabalhando na rua.

FIG2 Na rua em um ambiente.

3. Descreva a arquitetura de cada imagem. (0.5)

FIG1 As linhas desenham pessoas escravas franzinas.

FIG2 As linhas desenham operários robustos trabalhando forte nas linhas curvas.

4. As pessoas estão desenvolvendo atividades, quais? (0.5)

FIG1 Trabalho de escravo carregando caixas.

FIG2 Trabalhadores de obra com um operário caído no chão

5. E você, qual atividade desenvolve? No atual contexto, o que você pensa sobre o seu trabalho?

Sou empacotador. Gosto do meu trabalho, porque é um aprendizado, mas é cansativo e desvalorizado

Ótimo!! Parabéns!

APÊNDICE 3: AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO



GOVERNO DO
Rio de Janeiro
Secretaria de
Estado de Educação

CIEP-165 BRIGADEIRO SÉRGIO CARVALHO

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador(a) de cédula de identidade nº _____, **autorizo** a
gravação em vídeo da imagem, depoimentos, trabalhos produzidos em aula (fotos
e redações) bem como a veiculação de sua imagem e depoimentos em qualquer
meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de
conhecimento científico sem fins lucrativos.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos
fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e de depoimentos do(a)
aluno(a), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

RJ, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a)aluno(a)._____.

ANEXOS

ANEXO 1 - FOTOGRAFIAS MANIPULADAS

Figura 39 – Fotografia com motorista (manipulada)



Fonte: Gerson, 2017.

Figura 40 – Fotografia com confeitiro (manipulada)



Fonte: Arthur, 2017.

Figura 41 – Fotografia com lutador de luta livre (manipulada)



Fonte: Matheus, 2017.

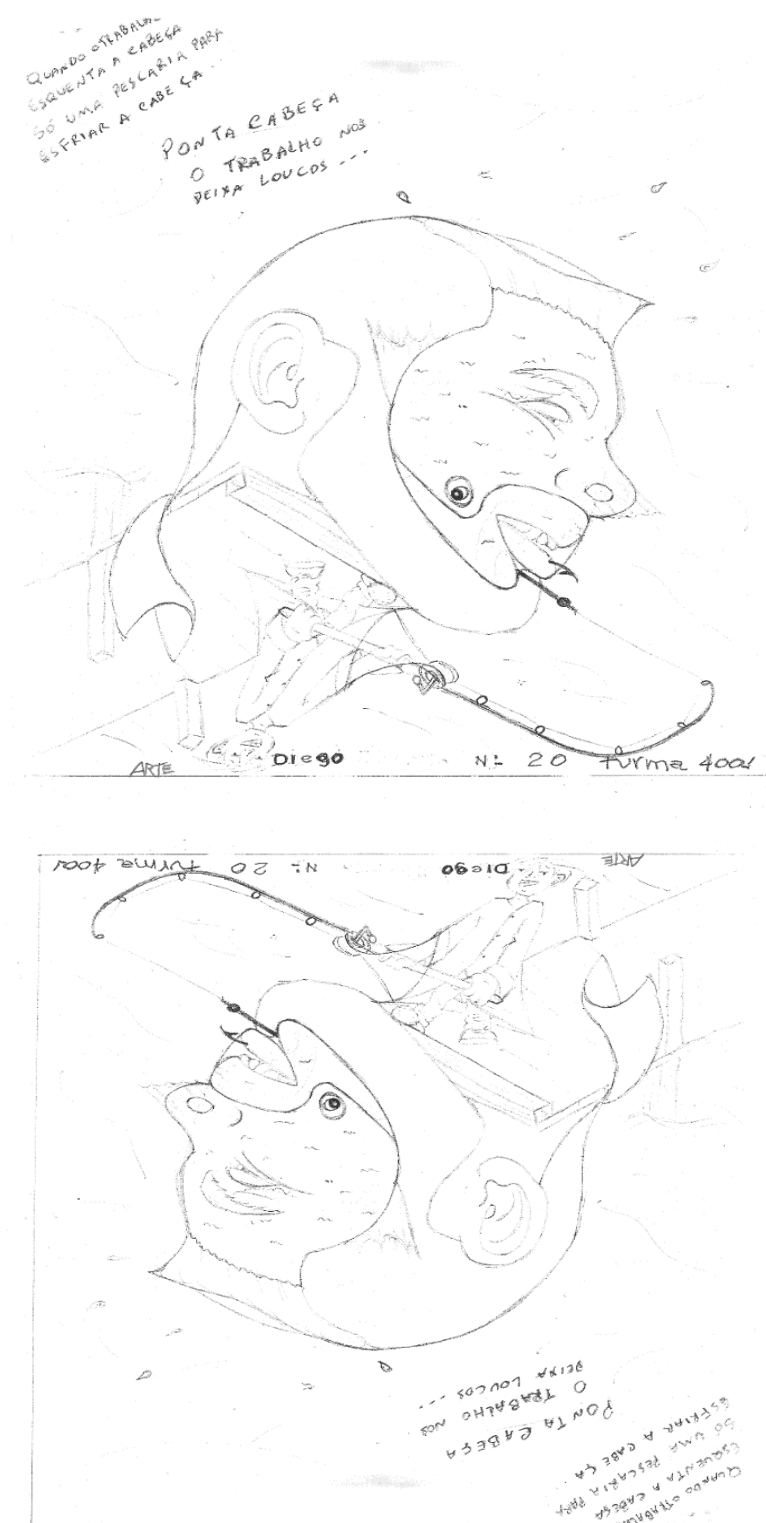
Figura 42 – fotografia com bombeiros (manipulada)



Fonte: Davi, 2017.

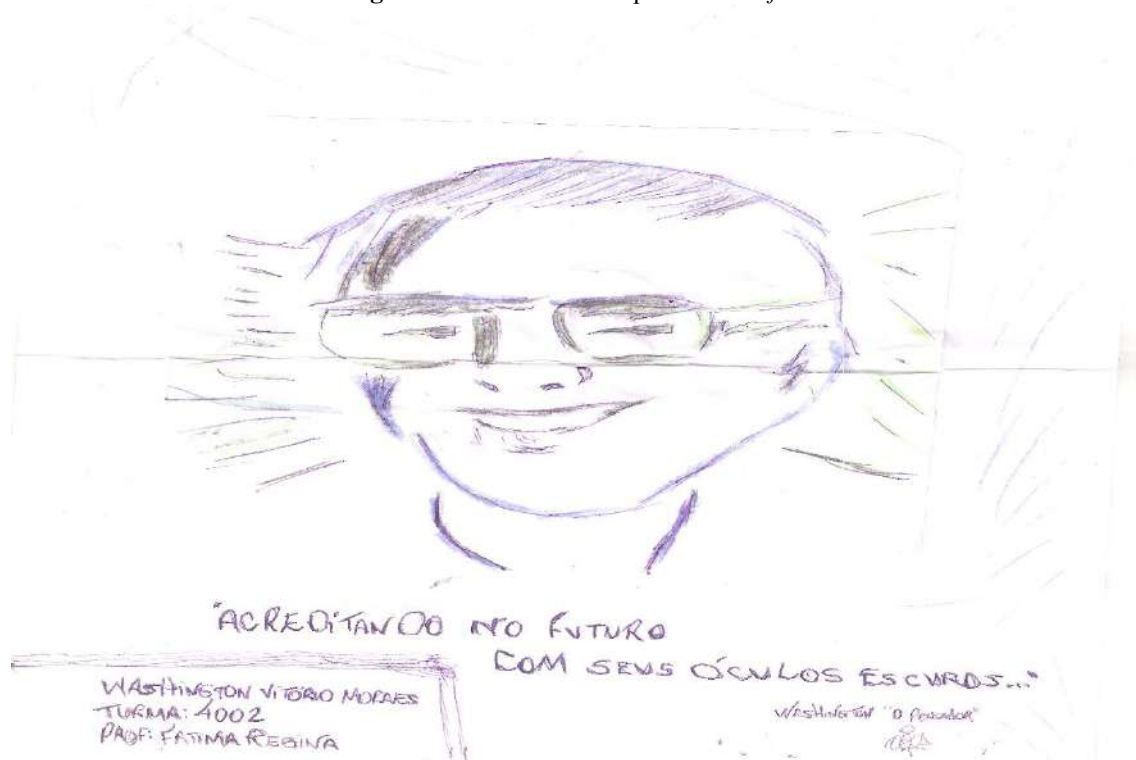
ANEXO 2: DESENHOS E DEPOIMENTOS DE ALUNOS

Figura 43 – autorretrato a partir da “selfie”



Fonte: Diego, 2017.

Figura 44 – autorretrato a partir da “selfie”




Fonte: Washington, 2017.

Figura 45 – autorretrato a partir da “selfie”



Fonte: Eliane, 2017.

 Governo do Estado do Rio de Janeiro Coordenadoria Regional Metro IV CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho - U.A.181874		Nota:
2º Bimestre – Redação (história de vida)		
Nome: <u>Adrielle</u>	Nº: <u>01</u>	
Disciplina: <u>Arte</u>	Prof.(a): <u>Fátima</u>	Turma: <u>9002</u> Data: <u>07/11/2013</u>

Desisti dos estudos com apenas 16 anos. Ao descobrir minha primeira gestação, dediquei todo o tempo que eu conseguisse, na tentativa de não parar de estudar. Porém com o passar dos meses foi ficando cada vez mais difícil permanecer no ensino regular.

Anos mais tarde, tentei outra vez, novamente sem muito sucesso, pois a vida escolar não estava ao alcance do meu tempo disponível.

Agora com dois filhos, um de 15 e outro de 9 anos, mesmo estando já inserida no mercado de trabalho, estava me sentindo insatisfeita, pois toda vez que era indagada a respeito da minha escolaridade, ficava constrangida. Foi então que resolvi, após ter um conhecimento da existência desse método de ensino (EJA), enxergar a possibilidade de finalmente resolver essa pendência em minha vida. O EJA me proporcionou um horário bastante flexível, o que se encaixava na minha rotina, com um conteúdo programático simplificado e resumido, me permitiu maior dedicação, sem que me sentisse sobrecarregada em meu tempo que já é curto, dividido entre trabalhar fora e se dedicar à minha família.


Espero, após a conclusão do ensino médio, estar disposta a dar continuidade aos meus estudos não somente como mera pessoal, mas sobretudo para ser um exemplo para meus filhos, para que entendam que desistir nunca será uma opção.

9/5/12

Pluma: malhada Pluriparo dos Santos
 Curra: 4004

Relembrar o meu passado, me faz pensar o quanto amadureci, escolhas que fiz antes mas feitas hoje. Em 2011 conheci meu primeiro médico técnico, com um grande sonho, de um Sonar técnico de enfermagem, tudo era novidade pra mim, um mundo diferente no qual eu queria muito experimentar, novas amizades e alguns momentos com amigos de longa data. Tudo estava fluindo perfeitamente bem, até o momento em que descobri que estava grávida, sempre que isso me deu um pouco amedrontado, a minha mente não parava a que realmente estava acontecendo, até a minha família começar a chegar. Eu tinha saudades de todos, na família, na sociedade e principalmente na escola. Porém meus amigos eram muito importantes pra mim, então fui convidado a ir com eles. Quando todos já desconheciam, então recebi convites de ir.

Logo após me inscrever de concluir aquele ano, mas depois que a meu querido e lindo filho nasceu, tudo se tornou mais complicado, com mais responsabilidades, não tive ajuda para que ele seja meu filho então tive que agir a agir, quando decidi voltar engravidar novamente. Um ano depois dei a luz a um menino, porém perdi a vaga por não ter o ensino médio completo, isso me motivou a voltar estudar, além disso a meu sonho de medicina pedi a minha filha para os meus filhos, um futuro melhor do que hoje e com fé em Deus eu chego lá.

 Governo do Estado do Rio de Janeiro Coordenadoria Regional Metro IV CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho - U.A.181874		
2º Bimestre - Redação (história de vida)		
Nome:	Nº:	
Disciplina: Arte	Prof.(ª): Fátima	Turma: Data: / /

Eu, Rosembergue estou na Eja por
 que tinha um sonho
 sustentar meus filhos, pois tinha
 dor.

Agora tenho 38 anos de idade. quan
 do meu filho nasceu eu era pre
 adolescente.

Ele, meu filho já tem 20 anos
 e está na faculdade.

Sou pedreiro e também quero me
 formar e acredito que se estudan
 do vou conseguir.

Para mim agora educação
 é tudo.

Eu que pago as contas.

Meu pai e minha mãe me
 deixaram eu tinha 12 anos.

Eu aprendi com a vida o que
 é vida.

Não quero que meus filhos passem
 o que passei.

Por isso estou na Eja.
 Eu acredito.